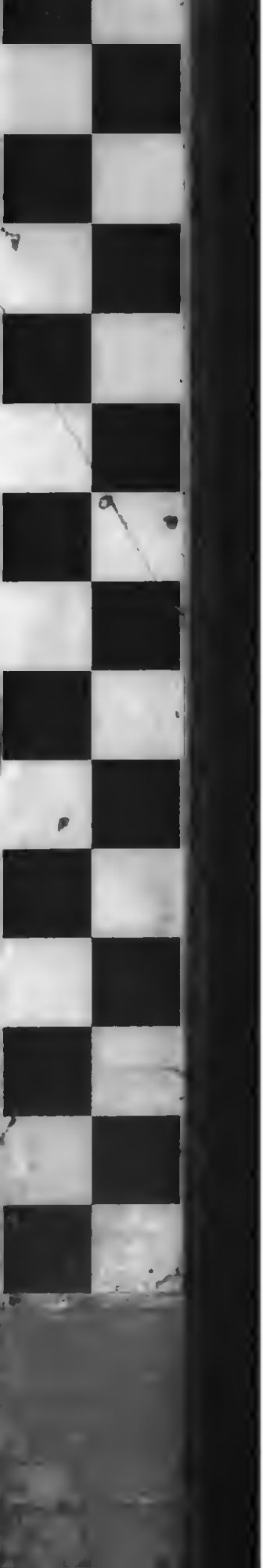
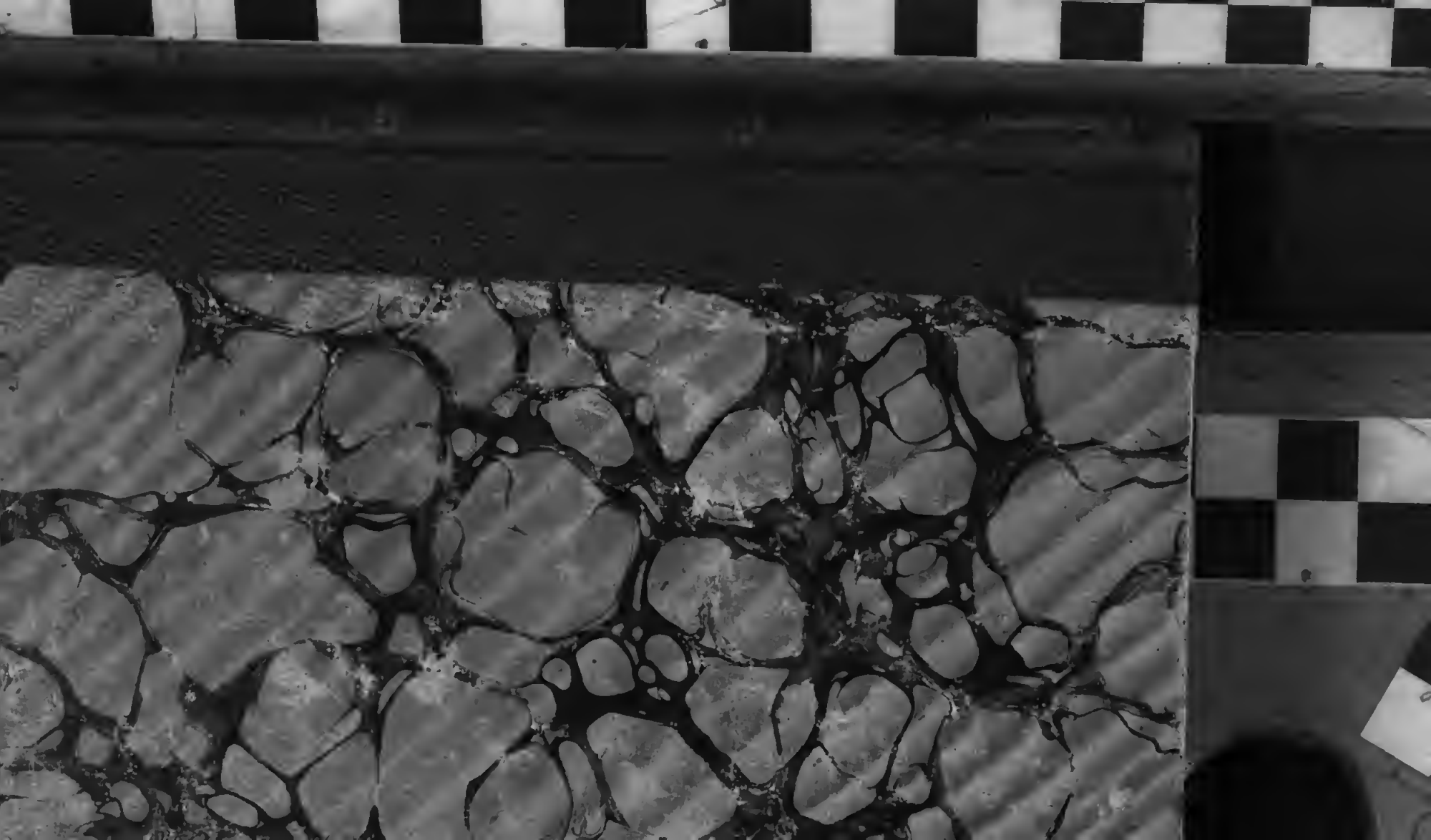
2624.
Fangs
Knospen.
R. R.

Digitized by Google

Lange
R. R. M.

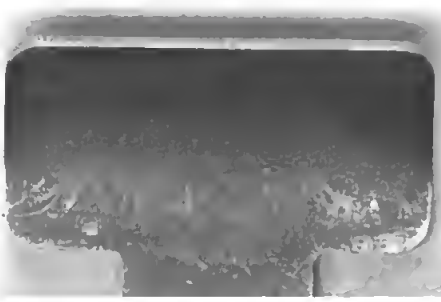




~~Paed. 207 id~~ = Lange

Paed. Th.

2624



Knospen, Blüthen und Früchte.

Bei Hoffmann und Campe in Hamburg sind erschienen:

	Thlr.	Sgr.
Lange, *Dr.* Wichard, Anti-Georgens. Eine Antwort auf den Aufsatz „Lange's Reden — kurzer Sinn" von *Dr.* Georgens	—	5
— Anti-Georgens. Zweites Heft. Erziehung zur Arbeit durch Arbeit?	—	5
— Zum Verständnisse Friedrich Fröbels. 2 Hefte	—	10

Gedanken über höhere Bürgerschulen nebst Wanderungen durch die Schulstuben des Volkes, der Privat-Schulmeister, der Hauslehrer und der Gymnasien im Königreich Hannover	—	12½
Hertz, H. S., die Lehre von Arbeit und Capital. Ein Leitfaden zum Unterricht	—	3
Kröger, *Dr.* J. C., Archiv für Waisen- und Armen-Erziehung. 2 Theile	2	—
Mutterſorgen und Mutterfreuden. Worte d. Liebe u. des Ernstes über Kindheitspflege und Erziehung. Mit einer Vorrede vom Seminar-Director *Dr.* Diesterweg. 2 Theile	2	—
Koelbeke, *Dr.* E. G. C., über Mängel des höheren Unterrichts-Wesens	—	12½
Poesche, H., Friedrich Fröbel's entwickelnd erziehende Menschenbildung. *I.*	—	10
Quételet, Ad., Zur Naturgeschichte d. Gesellschaft. Deutsch von *Dr.* Karl Adler	1	7½
Rée, Anton, Wanderungen eines Zeitgenossen auf dem Gebiete der Ethik. 2 Bände	2	—
— Ueber Gewissensfreiheit	—	3
Sallet, Friedrich von, die Atheisten und Gottlosen unserer Zeit. Zweite Auflage	1	7½
Sanders, *Dr.* Daniel, das deutsche Wörterbuch von Jakob Grimm und Wilhelm Grimm, kritisch beleuchtet. 2 Hefte	1	—
Schaedtler, O. H. v., allgemein verständliche Psychologie	1	7½
Smetana, *Dr.* August, die Katastrophe u. der Ausgang der Geschichte der Philosophie	1	15
Sprachlehre für Land- und Volksschulen, als Grundlage der ganzen Seelenbildung	—	7½
Volckhausen, C., drei Reden über Gewissensfreiheit	—	6
Volkswirthschaftslehre. Eine populäre Darstellung dieser Wissenschaft. Herausgegeben von dem schulwissenschaftlichen Bildungsvereine zu Hamburg	1	15

Knospen,

Blüthen und Früchte

erziehlichen Strebens.

Pädagogiſche Anregungen

von

Dr. Wichard Lange,

Vorſteher einer Elementar- und Realſchule in Hamburg.

Hamburg.

Hoffmann und Campe.

1860.

BIBLIOTECA
REGIA
MONACENSIS

Vorwort.

Nachfolgende Aufsätze sind in den Jahren 1851 — 1859 geschrieben und zum Theil im Hamburger Schulblatt veröffentlicht worden. Die Veranlassung zu dieser Zusammenstellung giebt der Wunsch, die Kinder meiner Mußestunden, welche innerlich durch ein und denselben Grundgedanken zusammen hängen, auch äußerlich verbunden zu sehen, und meine Gedanken, die in einem beschränkteren Kreise mannichfaltigen Beifall erhielten, dem gesammten pädagogischen Publikum unseres Vaterlandes vorzulegen. Es zieht sich auch durch mein Gemüth die leise Hoffnung, daß mein Buch hier am Orte von denen gelesen werden wird, welchen eine genauere Verständigung mit mir wünschenswerth sein muß, will sagen von Mitgliedern meiner Schulgemeinde. Endlich halte ich es auch an der Zeit, daß einmal wieder recht frank und frei aus der Tonart gesungen wird, welche meinen Arbeiten eigen ist.

Ich habe diese Arbeiten Knospen, Blüthen und Früchte genannt, weil aus ihren Fundamentalgedanken meine pädagogische Werkstatt hervorgesproßt ist, weil dieser Sprößling neue Gedanken erzeugte, von denen ich im Anfang eine nur dunkle oder gar keine Ahnung hatte, und die mich erfreuten, wie jedesmal die ersten Blüthen eines kräftig aufwachsenden Bäumleins. Diese Blüthen verband ich zu kleinen Krän-

zen und ſuchte damit zunächſt den Raum zu ſchmükken, in den mich die Vorſehung geſtellt hat. Gleichzeitig ſah ich mich um nach dem, was auf pädagogiſchem Gebiete anderorts geſchaffen wurde und bot auch andern die Früchte meines Studiums und Nachdenkens.

Die Aufſätze ſollen Anregungen bieten, nichts weiter. Sie tragen zum Theil den Stempel des Aphoriſtiſchen, weil einem vielſeitig und anhaltend praktiſch beſchäftigten Manne die Stunden gezählt ſind. Vielen aber wird es ſo gehen, wie mir: ſie werden kurze Erläuterungen, die etwas enthalten zwiſchen den Zeilen, lieber leſen, als lange Deductionen, die der eigenen Combinationsgabe und dem eigenen Schlußvermögen nichts mehr übrig laſſen. Wäre dem ſo, ſo dürfte manchen meine Art und Weiſe zu ſchreiben nicht unwillkommen ſein.

Es iſt immer meine Manier geweſen, ohne Umſchweife und frei von der Leber weg zu ſagen, was ich denke. Ich liebe die Wahrheit in ſcharfer, kräftiger Form. Wird ſie mir von tüchtigen Recenſenten alſo geboten, ſo will ich ernſtlich prüfen, lernen, wenn's zu lernen giebt und nach Kräften pariren, wenn nach meiner Meinung ungerechte Hiebe fallen ſollten. Für die Wahrheit aber ſollen wir alle ſtets ein offenes Ohr haben.

Hamburg, im Decbr. 1859.

Der Verfaſſer.

Inhalt.

Seite

A. Knospen und Blüthen. Für die Schulstube und aus derselben.

I. Die Idee des Organismus und unsere Zeit . . 1
II. Die Idee des Organismus und die Pädagogik . 8
III. Neujahrswunsch, an die Hamburger Lehrerwelt gerichtet. 1852. 17
IV. Friedrich Fröbel 22
V. Innere Mission — erziehende Mission 30
VI. Diesterweg's Stellung zur Pädagogik 38
VII. Methode 47
VIII. Die häuslichen Aufgaben 59
IX. Ueber Strafen 69
X. Receptivität und Productivität 123
XI. Ueber das Sprechenlehren 181
XII. Die Geometrie im Dienste des deutschen Sprachunterrichts 184
XIII. Des Lehrers Stimmung 146
XIV. Ueber Prüfungen 158
XV. Gedanken über Schuldisciplin 164
XVI. Ueber den Werth der anschaulichen Erkenntniß . 184
XVII. Eine methodische Stimme aus dem Lager der Gelehrsamkeit 193

B. Früchte. Aufsätze verschiedenen Inhalts.

1. Pädagogische Aufsätze allgemeinen Inhalts.

I. Erziehung durch Arbeit zur Arbeit 207

Seite

II. Die allerneueſten pädagogiſchen Beſtrebungen und Johann Heinrich Deinhardt 234
III. Mißliebige Ergüſſe 354
IV. Otto Schulz 262
V. Ueber den Geiſt des Peſtalozzithums 271
VI. Ein erfreuliches Zeichen der Zeit 291
VII. Der Idealismus in der Schule 302
VIII. Ueber intellectuelle Bildung 325
IX. Dieſterweg und Ketteler 340
X. Debatte über die Lehrerbildungsfrage in Hamburg 378

2. Kritiken.

I. Ueber hervorragende pädagogiſche Aufſätze.
1. Vorwort und Einleitung zu Dieſterweg's Jahrbuch für 1858 397
2. Ein Sendſchreiben des Schulraths Bormann . 404
3. Herr Bormann und die Pädagogik 411
4. Die Themata und Correcturen der deutſchen Aufſätze in ihrer erziehlichen Bedeutung, von F. Körner 418
5. Erziehung durch Arbeit, von Löw 426
II. Das erſte Heft der „Reform" von Schulrath Dr. Lauckhard in Weimar 437
III. Wie Herr Fölſing in Darmſtadt Denkmäler ſetzt . 449
IV. Eitle Selbſtbeſpiegelung eines Lehrers . . . 462
V. Ueber die Gemüthsbildung und ihre Apoſtel . . 474
VI. Offenes Wort an den Vorſtand der Geſellſchaft der Freunde des vaterländiſchen Schul- und Erziehungsweſens in Hamburg 482

3. Nekrologe.

I. Wilhelm Middendorff 491
II. Doris Lütkens, geb. von Coſſel 494

A.

Knospen und Blüthen.

Für die Schulstube und aus derselben.

I.

Die Idee des Organismus und unsere Zeit.

In großen Zeiten d. i. in Zeiten der extraordinären Entwicklung will sich eine bestimmte Idee hervorarbeiten und im Leben zur Incarnation gelangen. Denkende Köpfe unter den Männern der Schule und andern Menschenkindern ahnen das Drängen und Treiben des Zeitgedankens; sind sie mit warmen und empfänglichen Herzen ausgestattet, so werden sie von den allgemeinen Geburtswehen mit erfaßt. Der Trübung und Lähmung in verschiedenen Kreisen entgegen zu arbeiten, bemühen sich die auf der Höhe der Zeit stehenden und mit einem gewissen Sehergeiste ausgestatteten Menschen, die Zeichen der Zeit zu deuten, und was im innern Leben der Meisten als Ahnung und unbewußte Vorempfindung erscheint, zum Wissen und klaren Schauen zu erheben. Sie gehen hierbei verschiedene Wege; Manche fassen die Erscheinungen der Zeit in ihrem Wesen auf und vergleichen dieselben mit den Resultaten der Geschichte. Sie sind für die Praxis der

ſtaatlichen Entwicklung von großer Wichtigkeit, nicht minder aber auch für die Klärung und Beruhigung der einzelnen Gemüther. Sie zeigen den letzteren und beſtärken ſie in ihrer Ueberzeugung, daß der Geiſt die Welt regiert, daß in der Geſchichte ein ununterbrochener, geſetzmäßiger Fortſchritt herrſcht, und daß im Univerſum nichts mächtiger iſt als die Idee, wenn ſie ſich in der Zeit realiſiren und dieſe Zeit beſtimmen ſoll. Dann iſt ſie einem mächtigen Strome gleich, welcher auch den Felſen überwindet, der ſich ſeinem Gange trotzig und kühn entgegenſtellt. Und noch Mehreres zeigen ſie dem verzagten Gemüth. Habt ihr, ſo fragen ſie die Menſchenkinder, noch niemals geſehen, wie ein Organismus noch einmal kurz vor ſeinem Tode alle Lebensgeiſter zu einer wahrhaft bewundernswerthen Thätigkeit zuſammenrafft? Gerade ſo regt ſich der überwundene und veraltete Geiſt einer beſtimmten Zeitperiode noch kurz vor ſeinem Erlöſchen; ja, er nimmt in ſeinen Dienſt alle Dämonen der Finſterniß, den Dämon der Lüge und Ungerechtigkeit, der Falſchheit und Heuchelei, des Fauſtrechts und der rohen Gewalt, um ſein Daſein noch möglichſt lange geltend zu machen und zu friſten; Giganten und Titanen ſuchen den Himmel zu ſtürmen, bis ſie Zeus mit dem Vollbewußtſein ihrer Ohnmacht hinabſchickt in die Unterwelt. Es ſcheint, daß nicht blos den lebenden Dingen die Luſt zum Leben und zur Lebenserhaltung eingepflanzt iſt, ſondern auch den Zeitgedanken, die ſich ausſprechen im Verhältniß der Völker zu einander, im Staatsrecht und Geſetz der einzelnen Nationen und in ihren bürgerlichen

Inſtitutionen. Wohlan denn, ſo reden dieſe Seher der Zeit weiter, laßt euch nicht irre machen, wenn das Reich der Finſterniß in den Bund tritt mit dem Beſtehenden, ſondern erkennt vielmehr, daß dieſer Bund eine ſichere Bürgſchaft des Unterganges deſſen iſt, dem er dienen ſoll. — Wenn die Seher der Zeit ſo reden, ſo ſoll, wer Ohren hat zu hören, hören.

Neben den Sehern, die alſo zu Werke gehen, giebt es Andere, welche ebenfalls das Weſen der Zeiterſcheinungen und Zeitgeſtaltungen auffaſſen, die dieſes Weſen aber ſich nicht ſpiegeln laſſen in dem der Vergangenheit, ſondern in dem der Vernunft, und nicht allein in dem der individuellen und ſubjectiven, ſondern auch in dem der univerſellen und objectiven, welche ſich darſtellt und lebt in der unendlichen Natur. Die naturwiſſenſchaftlichen Werke wachſen wie Pilze aus der Erde. Die gewichtigen unter ihnen bemühen ſich, in dem unermeßlichen und ewigen Wechſel das Einfache und Beharrliche zu erfaſſen, das Univerſum als ein Ganzes und Untheilbares, ſo wie in ſich in's Unermeßliche hinein Gegliedertes darzuſtellen, das von einem unendlichen, in ſich concentrirten, die Unendlichkeit durchſchauenden Geiſt zuſammengehalten und getragen wird. So vereinigt z. B. der Vater der modernen Naturwiſſenſchaften, Alexander von Humboldt, alle Strahlen des menſchlichen Wiſſens in einen Brennpunkt, erfaßt das Univerſum als ein Ganzes und zeichnet die Umriſſe zu einer Beſchreibung dieſes Ganzen; ſo zeigt der ſinnige Naturforſcher Carus, daß die Geſetze des Objectiven, der Natur, ſich wiederfinden im Subjecti-

ven, dem menſchlichen Geiſte, ja, daß die Geſetze des bewußten Geiſtes nicht wohl verſtanden werden können, wenn man nicht hinabſteigt in die unbewußte Geſetzmäßigkeit der Natur. Man baut auf dem Gebiete der Naturforſchung bereits ein großes, erhabenes Gebäude und giebt uns „Karrenſchiebern der Wiſſenſchaft" vollauf zu thun durch das Studium und die Erläuterung der erhabenen Gedanken. Nun denn, thun wir, was an uns iſt und karren wir fleißig! Die Wiſſenſchaft iſt im großen Lebensgange ein Glied, und, wie jedes Glied, Zweck und Mittel zugleich; aber ſie ſoll, muß und wird eingreifen in's Leben. Ja, es iſt gewiß, daß die Stunde, welche in ihr ſchlägt, auch bald im Leben anbrechen muß.

In vorſtehenden Zeilen mußten wir ſchon mehrere Male vom Ganzen in Betreff der Natur reden, ja ſogar hindeuten auf die Idee des Organismus. Wir fallen mit der Thür in's Haus und erklären von vorn herein, daß nach unſerer Meinung die Naturwiſſenſchaft im Weſentlichen unausgeſetzt an der Enthüllung der Idee des Organismus gearbeitet hat und noch arbeitet; ſie hat gezeigt, daß derſelben zuerſt der Begriff Ganzheit und innerliche Abgeſchloſſenheit zukomme, gezeigt, daß innerhalb dieſer Ganzheit und Einheit das Geſetz der Individualiſirung herrſcht, wonach ſich einzelne Glieder und Organe entwickeln, gezeigt, daß dieſe wiederum nichts ſind als abgeſchloſſene Ganze, die nur für ſich ſelbſt Zweck ſind und in denen ein eigenthümliches Leben waltet, die dennoch aber als Mittel und Diener des ganzen Organismus daſtehen, gezeigt, daß

das Weſen des letzteren auch in dem einzelnen Gliede in eigenthümlicher Weiſe ruht, daß ein einiges Leben, bei den Thieren eine Seele, bei dem Menſchen ein Geiſt, durch Alles wehe und wirke und daß der Darlebungs- oder Erſcheinungstrieb eine nothwendige Eigenſchaft der Seele ſei, daß Natur weder Kern noch Schale habe, ſondern daß man beides mit einem Male in ihr finde.

Damit wir nicht dem Vorwurf gänzlicher Abſtraction und abſtracter Darſtellung verfallen, wollen wir zur Erläuterung das Beiſpiel des Baumes wählen. Er zerfällt, um nur das Allgemeinſte zu erwähnen, in Wurzel, Stamm, Blatt, Blüthe und Frucht. Wer das Leben des Baumes auch nur oberflächlich angeſchaut hat, wird wiſſen, daß in allen dieſen Theilen ein eigenthümliches Leben herrſcht und daß ſie auch dem weniger geübten Blicke eine unverkennbare Abgeſchloſſenheit verrathen; dennoch ſtehen ſie im innigſten Zuſammenhange und reichen ſich die Hand zu gegenſeitigem Dienſt, damit ſich das Weſen des Baumes vollende. Dieſes kann man auch wirklich nicht anders erkennen und darſtellen, als wenn man die Pflanze in allen dieſen Theilen und Stadien der Entwicklung geſehen und betrachtet hat. Es findet hier ein Verhältniß ſtatt, welches ſich auf vielen andern Gebieten des organiſchen Lebens wiederholt. Kann man doch in der That und Wahrheit auch ein Menſchenleben nur beurtheilen, wenn man die Entwicklung deſſelben durch die Kindheit, die Jünglings-, Mannes- und Greiſenperiode verfolgt hat — eine Wahrheit, die uns vorſichtig machen ſollte, wenn

wir über Perſonen zu urtheilen im Begriff ſind. Das Weſen des Baumes ruht ſchon im Samen; denn läge es nicht darin, wie könnte ſich der Baum daraus entwickeln? Die Weſenheit ruht ferner im Stamme. Schneide in die Rinde, und du wirſt wiſſen, ob du eine Eichen- oder Buchenrinde vor dir haſt. So zeigt ſich auch die Weſenheit deſſelben in den übrigen Theilen. Im Samen iſt ſie zuſammengefaßt in eine ungetheilte und untheilbare Einheit und die ganze Entwicklung des Baumes iſt weiter nichts, als was die Entwicklung überhaupt iſt: das Heraustreten einer Weſenheit aus der Einheit der Erſcheinung in die Mannigfaltigkeit. Entwicklungstrieb und Individualiſirungstrieb fallen in Eins zuſammen, können auch als congruent angeſehen werden mit dem oftgenannten, ſogenannten Lebenstrieb. Er iſt es, der das friſche Treiben neuer Schüſſe an der Pflanze bedingt, der das Würmchen laufen, zittern und ſich krümmen heißt, wenn man es zertreten will, der das Kind nach fortwährender Anregung und Beſchäftigung ringen und Alles niederwerfen lehrt, was den Strom ſeines äußerlichen und innerlichen Wachsthums hemmen will, der die Völker antreibt, todte, einengende Formen, Geſetze und Rechte, die ſich wie eine angeerbte Krankheit forterben wollen, abzuſchütteln, der die Menſchheit beſtimmt, den Kampf mit der feindlichen Seite der Natur immerfort wieder aufzunehmen, und durch alle Zeiten an der Vernichtung des Raums und der Zeit und an der gänzlichen Beſiegung und Verklärung der Natur zu arbeiten. Ein Baum, der ſich ungeſtört entwickeln

kann, entfaltet frisches Grün, herrliche Blüthen und reiche Frucht; Menschen und Völker, die sich in demselben Zustande befinden, sind glücklich und frei, ja die Begriffe der ungestörten Entwicklung, der Freiheit und des wahren Glücks sind im tiefsten Grunde identisch. — Der Baum rafft seine durch verschiedene Stufen und Stadien dargelegte Wesenheit zusammen in der Frucht, im Samen. Es ist also ein Kreislauf von der Einheit zur Einheit nicht zu verkennen. So erhebt sich das Wasser zum Himmel, um wieder herniederzufallen zur durstigen Erde; so kommt das Blut vom Herzen, um wieder dorthin zurückzukehren; so entspringt der menschliche Geist der Tiefe des allwaltenden Wesens, um hienieden in freier Einigung diese Quelle wiederzusuchen und zu finden. — Der Baum regt und bewegt sich aus sich selber und wächst von innen heraus; so bewegt sich das Naturganze aus sich selber und durch sich selber, es ist das „Werdende, das ewig wirkt und lebt." So bewegt sich zuletzt die Menschheit aus sich selber und durch sich selber und legt stufenweise in immer höherer, erhabnerer und vollkommnerer Weise ihr Wesen dar. Ein unendlicher Strom des Werdens und sich Entwickelns erfüllt das Universum; es ist dies ein ewiges sich Darstellen des Ewigen in unendlichen Gestaltungen nach Raum und Zeit, die zwar in alle Ewigkeit ureigenthümlich sind, dennoch aber den Stempel einer constanten, unveränderlichen Wesenheit an sich tragen.

II.

Die Idee des Organismus und die Pädagogik.

Wenn du meine in Nr. I. ausgesprochenen Ideen theilst, Leser, so bekennst du dich zu einer Religion, welche hauptsächlich auf einem naturwissenschaftlichen Grunde ruht; aber du huldigst weder dem Atheismus, welcher in dem All nur Materie und Kräfte sieht, noch dem Pantheismus, der sich bemüht, einzelne Strahlen des Göttlichen für Gott selbst zu halten, sondern du gehörst und dienst dem Entheismus, einer Weltanschauung, welcher aufgegangen ist, daß das Göttliche in Allem ruht, daß aber die unendlichen Strahlen göttlicher Kraft, Macht und Liebe nichtsdestoweniger einen Mittelpunkt, ein Centrum, eine absolute Einheit suchen und finden. Nenne diese Einheit schlechthin Gottbewußtsein, oder wie du willst, nur hüte dich, daß du den „Allumfasser, den Allerhalter" nicht durch allzumenschliche Ausdrücke zum Götzen degradirst. Es ist rein unmöglich, das göttliche Wesen in einen menschlichen Begriff einzuzwängen; das edle

Herz empfindet und fühlt ihn, hält auch dieſen ſeinen ewigen Angelpunkt feſt. Wir können Vieles erfaſſen, was er Alles nicht ſein kann, ſo unter Anderm auch, daß nichts außer ihm exiſtiren kann, weil ſonſt der Begriff der Unendlichkeit aufgehoben würde; aber was er iſt, das bleibt dem menſchlichen Bewußtſein im tiefſten Sinne des Worts verborgen. Wohl dem Menſchen, der vermittelſt der Vernunft von ſeiner Gottvorſtellung alles Alberne und Widerſinnige abgeſtreift hat! Iſt er durchgedrungen, ſo fühlt er ſich ſeinem Urquell nahe, und der Proceß der Einigung mit Gott beginnt, der als das Ziel des Lebens hienieden angeſehen werden muß.

Wenn du ferner die angedeutete Idee des Organismus in dir verarbeitet haſt, ſo mußt du folgern, daß das Weſen des Göttlichen auch ruht im Menſchen, weil das Weſen des Organismus auch im Gliede liegt, das Weſen des Ganzen im Einzelnen. Durchdenke das ganz und vollſtändig; denke den Gedanken aus, — ach dieſes Ausdenken geſchieht ſo ſelten! — damit die Wahrheit, daß wir „göttlichen Geſchlechts" ſind, in dir lebendig werde. Wie viele Menſchen beten dieſen Spruch nach und wiſſen doch nicht, was ſie ſagen! Noch mehr. „Die Natur liebt es nicht, ſich ſelber zu copiren; wo ſie erzeugt, da iſt ſie reich genug, immer neue Individuen zu ſchaffen." (Mädler, Aſtronomie.) Daraus folgt, daß du jeden geſunden Menſchenkeim als einen originalen Gottesgedanken zu denken haſt, der im ganzen Univerſum ſein vollſtändiges Ebenbild nun und nimmermehr wiederfindet. Noch

mehr: Weil das „Werdende, das ewig wirkt und lebt," ein ſchaffendes Weſen iſt, ſo iſt auch der Menſch, der erſte Sohn der Schöpfung hinſichts ſeines Standpunktes auf der Stufenleiter aller Weſen, der letzte hinſichts der Zeitfolge, ein ſchaffendes, productives Weſen, ſo erzeugt freie Thätigkeit in ihm Fortſchritt, gehemmte Thätigkeit oder Trägheit Tod. Der Menſch lebt nicht blos in der Natur und hat Natur, er iſt Natur; die Geſetze ſeiner Vernunft und ſeines Weſens ſind die Geſetze der Vernunft und der Natur ſchlechtweg, oder, wie man ſich wiſſenſchaftlich auszudrücken pflegt, die Geſetze des Mikrokosmos ſind identiſch mit denen des Makrokosmos. Auf dieſem Satze beruht in neuerer Zeit alle Naturforſchung; er iſt das ſtille Bekenntniß jedes Naturforſchers und jedes auf der Höhe der Zeit ſtehenden Menſchen. Seine Wahrheit hat ſich ſtets auf das Glänzendſte beſtätigt; ich erinnere nur an das Abſtandsgeſetz der Planeten: 4×2 Mill., $4+3\times2$ Mill., $[4+(4\times3)]2$ Mill., $[4+(8\times3)]2$ Mill., $[4+(16\times3)]2$ Mill. ꝛc. Es fehlte hier eine Schake der großen Kette ($[4+(8\times3)]2$ Mill.; man ſchloß daher auf das Vorhandenſein unentdeckter Körper — und die Aſteroiden wurden gefunden. Le Verrier berechnete aus den Störungen, die der Uranus auf ſeiner Bahn erleidet, den Ort des Neptun, und Dr. Galle fand ihn auf der herausgerechneten Stelle. Es ſtehen unleugbar „Genius und Natur in ewigem Bunde; was der eine verſpricht, hält die andere gewiß!"

Mit dieſen erworbenen Anſchauungen und Sätzen

hängt zuſammen, daß man von der Natur des Menſchen hoch denken muß, falls man ſich irgend einiger Naturkenntniß rühmen will. Nur der confuſe Kopf kann ſich einen Blick in die Werkſtatt der Natur erlauben und dabei von angeerbter Sünde, von dem Falle der ganzen Natur durch Eva's Apfelbiß und von der dadurch herbeigeführten Nothwendigkeit des Todes irdiſcher Weſen ſchwatzen. Der Menſch iſt in der That und Wahrheit göttlichen Geſchlechts, und in dem Grade, wie er es von Beginn ſeines Auftretens auf dieſer Erde geweſen. Die Natur irrt nie, weil Gott nicht irren kann. Ihre ewigen, untadeligen Beſchlüſſe erſcheinen als Naturgeſetz und Nothwendigkeit; laßt ſie einmal Irrthümliches, Uebereiltes, Unvollkommenes ſetzen, ſo hebt ſie ſich ſelbſt auf, hebt Gott auf; aus Vernunft wird Unſinn, aus dem Etwas ein abſolutes Nichts, jenes Unding, deſſen Idee für das menſchliche Gehirn ſchlechterdings nicht paßt. Was die Naturwiſſenſchaft deshalb zu allem Wunderkram, zu Anti-Naturgeſetzlichem, zu Ueber- und Unvernünftigem ſagen muß, das weißt du, lieber Leſer — ſie lacht!

Die Natur kann nicht irren, nur der Menſch kann es, weil bei ihm der göttliche Hauch in der Endlichkeit ruht; aber auch bei ihm arbeitet jeder Irrthum an der Vernichtung ſeiner Entwickelung, ſeines Weſens. Jede Sünde iſt eine partielle Aufhebung der eigenen Weſenheit, ein Fels, den wir in den eigenen Entwickelungsbach werfen; ja ſelbſtgeſchaffene Störungen der eigenen Entwickelung heißen eben Sünde. Aus dieſem Satze mag dem Leſer ein Licht darüber

aufgehen, wie durch tiefes Eingehen auf die Menschennatur und die Natur überhaupt die Sittlichkeit ein festes Fundament erhalten muß, weil die Selbstliebe zittern wird, wenn sie merkt, daß durch jede Sünde das einzige wahre Glück einen geringern oder größern Anstoß erhält — die ungehemmte Entwickelung. Aber, werft ihr mir ein, wird durch des Menschen Sündigen nicht eine Störung im Gange des Universum hervorgerufen? Allerdings; aber im Vergleich zu dem Unendlichen freilich eine unendlich kleine. Weißt du nun Mathematik und wirfst mir ein, daß auch das unendlich Kleine im Unendlichen Bedeutung habe, so bleibe ich mit dir auf diesem Felde. Du weißt, ein Satz, der falsche Folgen hat, ist falsch, aber auch, daß aus falschen Vordersätzen richtige Folgen abgeleitet werden können; so laß doch dem Allumfasser, dem Allerhalter die vorsehliche Thätigkeit, aus unendlich kleinen falschen Vordersätzen richtige Folgen zu ziehen, weil er diese Vordersätze zulassen muß dadurch, daß er, der Unendliche, sich in der Endlichkeit darlebt, erlaube mir aber dabei, daß ich von falschen Folgen, d. i. von Anti-Naturgesetzlichem auf falsche Vordersätze, auf Widerspruch im allerhöchsten Wesen, auf Negation alles Lebens, auf ein absolutes Nichts, welches ein hirnverdrehender Unsinn ist, zurückschließen muß. Wirf mir auch nicht ein, daß bei dem lieben Gott Alles möglich ist; Unsinn, Widerspruch, Negation seines eignen Wesens sind bei ihm nicht möglich.

Ja, jeder Mensch ist ein Original, das den Stempel des Göttlichen trägt, so weit sich dieser in der in-

dividuellen Endlichkeit zu zeigen vermag, angethan mit Schöpfungskraft, die ſich in dem Kinde früh als Thätigkeitstrieb zeigt. Einzelne Menſchen tragen dieſen Stempel vornehmlich und haben außergewöhnliche Productionskraft, ſind vornehmlich dazu geſchaffen, das tief im Innern ruhende Göttliche offen und bar dem geſunden Blicke zu machen, d. h. es ihm zu offenbaren; ſie fühlen lebendig den Zuſammenhang mit dem Unendlichen und ſagen der Maſſe, was in ihnen lebt und durch die Zeit gereift iſt; ſie ſind die Urgeiſter, die Originalmenſchen im höchſten Sinne des Worts, die Wohlthäter der Menſchheit, die Knoten des Entwickelungsfadens der Weltgeſchichte. Ich möchte dieſe Urgeiſter in zwei Klaſſen theilen. Die eine ringt noch mit ſich ſelbſt, kann es trotz der Originalität zur vollſtändigen Einigung mit Gott nicht bringen. In ihrem Weſen finden ſich Widerſprüche, Schattenſeiten; ein Rouſſeau z. B. ſchickte trotz des „Emil" ſeine Kinder ins Findelhaus! Die andere Klaſſe iſt zum vollſtändigen Abſchluß mit ſich ſelbſt gelangt, hat ſich durch und durch dem Urquell alles Lebens geweiht. Dieſes ſind die wahrhaftigen Gottesſöhne, deren es meiner Meinung nach nur Einen gegeben hat, der darum auch frei ſagen konnte: „Ich und der Vater ſind eins!" Ihr kennt dieſen Gottesſohn; ob es auf der Erde noch einen zweiten dieſer Art geben kann und wird, ſteht bei mir in der größten Frage. Bis dahin aber wird ſich das geläuterte Bewußtſein immer an dieſen Namen anſchließen, d. h. die Religion im höchſten Sinne wird Chriſtenthum ſein. Nach meinem

Dafürhalten ſteht das wahre, d. i. das geiſtige Chriſtenthum nicht im geringſten Widerſpruch mit der Naturwiſſenſchaft, und Chriſtus hat für Jahrtauſende einen „kühnen Griff" vorausgethan, ja, wo möglich, für immer. Ich erinnere nur an die Sätze: „Wir ſind in Gott und Gott in uns; Jeder ſoll vollkommen ſein" ꝛc. „Gott iſt ein Geiſt" ꝛc. „Wir ſind göttlichen Geſchlechts." „Du ſollſt deinen Nächſten lieben, wie dich ſelbſt." „Das Reich Gottes iſt inwendig in euch." „Wenn ihr nicht werdet, wie die Kinder, ſo könnt ihr nicht in das Reich Gottes kommen." Das Uebrige überlaſſe ich dem Leſer. Von dem Chriſtenthum, wie es ſich in den verſchiedenen Kirchen gezeigt hat, kann ich nicht reden, denn ich fühle in dieſer Hinſicht wiſſenſchaftliche Schwäche; das kümmert mich auch wenig; Geiſt und Herz ſagen mir, was für mich Chriſtenthum iſt, und was in mir Leben geworden, das ſoll mir Niemand rauben. Octroyirte Wahrheiten haben ja überhaupt gar keinen Werth; nur das, was man ſelbſt erfaßt, ſelbſt verarbeitet und mit ſeinen übrigen Anſchauungen in Einklang gebracht hat, iſt wahrhaftes Eigenthum und wirkt auf die That und das Leben. Wer aber nicht ringt nach Einklang von Grundſätzen und That, von Vernunft und Willen, iſt ein Thor und verfehlt, trotz aller Klugheit, den Zweck des Daſeins. —

Der neugeborne Menſch hat weiter nichts, als Anlagen, auch iſt ihm die Sittlichkeit in der Anlage angeboren; ſie iſt, nach Goethe, weiter nichts, als ſeine ſchöne, edlere Natur. Der Menſch aber kann

ſich aus eigener Kraft nicht zur Höhe des jetzigen Standpunktes der Menſchheit erheben, denn die iſt durch Jahrhunderte gar weit vorgeſchritten. Darum muß die Erziehung hinzukommen. Sie iſt weiter nichts, als die Einwirkung des Menſchen auf den Menſchen, ihn durch ſich ſelbſt zum wahren Menſchen werden zu laſſen. (Roſenkranz.) Merke wohl: „durch ſich ſelbſt!“ Formſt du den Menſchen nach irgend einem Muſter, ſo verdirbſt du ihn. Man ſoll und kann aus dem Menſchen abſolut nichts machen, man kann nur helfen zu ſeiner Entwickelung. Einſicht und Wille ſind anfangs noch zu ſchwach; man muß ſie erſetzen durch Gewöhnung. Später macht die Gewohnheit der Freiheit, d. h. dem Handeln nach Vernunftgeſetzen und innerer Nothwendigkeit Platz. Der Menſch muß, dem Urtheile Leſſings entgegen, immer müſſen, d. h. es muß ihn eine innere Nothwendigkeit treiben. Die innere Freiheit aber erhält einen zweiten Faktor, die Erkenntniß durch den Unterricht. Der Unterricht iſt ein geſchicktes, naturgemäßes Darbieten eines Entwickelungsſtoffes. Dieſe geſchickte Darbietung iſt die methodiſche, und eine andere iſt gar keine, weil eine zweck- und principloſe. Die Methode dictiren zwei Herren: die Natur des Gegenſtandes und die des Kindes, des Menſchen. Oder: da wir alles Leben als ein einiges, das Univerſum als ein Ungetheiltes und Ganzes betrachten müſſen, und weil wir keine andere, als eine aus der Natur fließende, aus dem Contakte und Gegenſatze der Menſchennatur mit der Natur überhaupt hervorgehende Wiſſenſchaft den-

ken können, ſo iſt die Natur ſelbſt der Dictator der Methode. Die Pädagogik iſt Reſultat der Naturwiſſenſchaft auf ihrem hauptſächlichſten Gebiete. Was gegen ſie, die Naturwiſſenſchaft, ſtreitet, das ſtreitet gegen die Erziehungswiſſenſchaft.

Als Wiſſenſchaft muß ſie Selbſtſtändigkeit fordern, wenn ſie in der That dieſen Namen verdienen will. Geſchichte und Geographie waren bei einem Herodot Eins; ſie trennten ſich, um ſich nach vollendeter Einzelentwickelung wieder in der philoſophiſchen Geographie die Hand zu reichen; die Lehre vom Anorganiſchen ſchied ſich von der des Organiſchen, um ſich in der organiſchen Chemie ꝛc. wiederzufinden, und alle Naturwiſſenſchaften vereinigen ſich brüderlich in der Lehre vom Kosmos. Sollte hinſichts der Pädagogik und Theologie nicht ein ähnliches Verhältniß ſtattfinden?

III.

Neujahrswunsch,
an die Hamburger Lehrerwelt gerichtet.

1852.

Nach dem Voraufgegangenen wird dem Leſer klar ſein, daß wir ihm nichts Anderes wünſchen können zum neuen Jahre, als ſich im tiefſten Sinne des Worts als Glied zu erkennen und zu fühlen. Was zeigt aber das Glied als Glied? Selbſtändigkeit zuerſt und vor allen Dingen. Wenn das Gegentheil derſelben ſchon den Menſchen an und für ſich tief degradirt, ſo ganz beſonders den Lehrer. „Individualitäten zu bilden, iſt das Ziel aller Bildung.“ (Wilhelm v. Humboldt.) Wie aber willſt du als Lehrer bilden, wenn du ſelbſt ein Nachbeter und Nachtreter, ein vollgepfropftes Subject biſt, das keinen Satz aſſimilirt, ſondern Alles als todten Ballaſt in ſich aufgeſpeichert hat? Wenn du nicht wagſt, ſelbſt zu denken, ſelbſt zu handeln? Wenn du nicht ringſt nach innerer Abgeſchloſſenheit und Concentrirtheit, nach Uebereinſtimmung des Willens mit geſunden, zu Leben

gewordenen Grundſätzen? — Wir Lehrer wirken viel mehr durch das, was wir ſind, als durch das, was wir reden und lehren! So wahr der Satz iſt, ſo wenige haben ihn begriffen. Fort mit den ſchwankenden Rohren aus den Bildungsräumen, Schule genannt! Sie nützen nicht blos nichts, ſondern ſie ſchaden, ſchaden entſetzlich, denn ſie ertödten den aufkeimenden Charakter des Kindes im Keime. Seid ſelbſtändig, abgerundet, abgeſchloſſen, oder ringt wenigſtens unabläſſig darnach! Ein Glied, das alſo nicht iſt, dient dem Organismus nicht; es ſchadet, iſt eine kranke Stelle im Ganzen, die allmählich an der Zerrüttung des Letzteren arbeitet. Umgekehrt: je ſelbſtändiger, je ausgebildeter ein Individuum als Glied iſt, um deſto mehr dient es dem Ganzen, für das es geſchaffen. Auch hier führt Individualiſirung, der Egoismus in hohem Sinne, zur Hingabe, wie überhaupt immer im Leben. In dem Maße man ſelbſt etwas iſt, ganz in dem Maße fühlt man ſich hingezogen zur Hingabe an das Ganze, und es gilt auch hier das große Wort: „Wer ſein Leben gewinnt, der wird es verlieren," und umgekehrt.

Wenn je ein Menſch, ſo iſt daher der Lehrer angewieſen auf energiſchſte Selbſtbildung. Das haben wir Hamburger gefühlt; darum forderten wir ſo einſtimmig eine Lehrerbildungsanſtalt für Hamburg; ja dieſe Forderung trat überall in den Vordergrund zur Ehre der hieſigen Schulwelt und ſomit zu der Hamburgs. Was geſchieht und geſchehen wird, das ſteht nicht in unſern Kräften, wohl aber unſere Läuterung

und Bildung. Denn die „ſingen ja jetzt die Vögel auf den Dächern"; geht nur ſpazieren und knöpft die Ohren auf! So lange die Stumpfſinnigkeit ſich nicht Aller bemächtigt, iſt noch gute Hoffnung vorhanden! Pfui! über Jeden von uns, der mit der Unreife und Halbheit zufrieden iſt! Er iſt kein Glied, ſondern ein Krankheitsſtoff, welcher dem Ganzen größere oder geringere Kriſen bringen muß, je nachdem die Eitelkeit und Prätenſion bei ihm blühen, welche die ſichern Früchte der Halbheit ſind.

Aber nicht blos an eigene Nahrung denkt das geſunde Glied; vom Ganzen empfing es ſeine Exiſtenz, empfing es die Bedingungen ſeiner Entwickelung; darum weiht es ſich dieſem Ganzen, denn anders würde es ja ſicherlich verdorren. So weihe du dich dem Ganzen; hilf ausbreiten, ſo viel an dir iſt, das Reich der Schönheit, Wahrheit und Liebe; lüge und heuchle nicht, und wenn Alle lügen und heucheln, ſondern weihe dich ganz dem Edlen, und ſollteſt du darunter leiden müſſen! O, wehe unſerer armen zukünftigen Generation, wenn wir nicht feſtſtehen auf dem Boden der Tugend in einer Zeit, in der man mit Eiden ſpielt, alles Rechtsgefühl und alle ſittlichen Regungen ſo exemplariſch mit Füßen tritt! In ſolchen Zeiten ſind wir die Eckſteine, oder das Gebäude geräth in Gefahr. Nein, lüge nicht, wirke für Wahrheit, für Recht, für Gutes und Schönes und blaſe nicht in's allgemeine Horn, um bei voller Flaſche und ſchönem Braten dein Seelenheil in aller Gemüthlichkeit dem Teufel zu verſchreiben! „O, lerne fühlen,

welches Stamms du biſt," daß Gottes Odem in dir weht, daß du die Blüthe der Erdnatur genannt werden mußt, falls du nicht freiwillig herabſteigſt von deinem Throne! Lege nicht die Hände in den Schoß, ſondern opfere dein Scherflein auf dem Altar der Menſchheit. Was ſie erwarb und erkämpfte, du haſt's geerbt; verſchreib' auch du dem Ganzen, was du mit dem Geerbten erworben und erkämpft haſt! Schaler Egoismus iſt geiſtiger Tod, und es iſt unermeßlich, welch eine Fülle von Leichen auf zwei Beinen herumlaufen! Ja, lerne von deinem kleinen Finger oder kleinen Zehen, daß die Lebensbedingung des Gliedes, ſo wie des Ganzen, ſeine Wirkſamkeit iſt, ſelbſtändige Wirkſamkeit, bei deren Aufhören jedes Ding in der Natur jener Metamorphoſe anheimfällt, die wir Tod nennen.

Doch warum ſchweife ich in die Weite? Auch ganz nahe umſchließt mich und dich ein Ganzes, die hieſige Schule. Ich weiß, wie du, daß dieſes Ganze den Namen eines Organismus noch nicht verdient. Darum auch im neuen Jahre auf dies Ziel los! Und ſoll es nicht äußerlich geſchehen, was wir wünſchen, ſo macht, daß innerer Einklang ertöne. Erkennt euch, ihr Lehrer Hamburgs, als Männer, die nach einem Ziele ſtreben, als Brüder. Fort mit allem Zwieſpalt im hieſigen Lehrerſtande! Tragt die Schimpfwörter und Zopfausdrücke „Schulgehülfe" ꝛc. zu Grabe und macht dadurch die Amtsgenoſſen in der Ferne nicht glauben, daß wir in der Pädagogik hier erſt das Jahr 1700 ſchreiben. Achtet euch, ja liebet euch als Leh-

rer und verzeihet Schwächen des edlen Ziels, des Einklanges halber! Im Organismus herrſcht Harmonie der einzelnen Glieder; könnt ihr kein äußerlich gegliederter Organismus werden, ſo werdet's innerlich, durch Seelenharmonie und Liebe. Das Leiden eines Gliedes ſei Leiden des Ganzen; und Freude, die durch das Ganze weht, rechne der Einzelne ſich mit an. Ja, zum neuen Jahre für euch und mich, für uns

„Selbſtändigkeit! Wirkſamkeit!
Harmonie!"

IV.

Friedrich Fröbel.

Nachdem wir einen Blick in das Weſen der Entwicklung oder des Lebens gethan haben, ſei es uns vergönnt, der Art und Weiſe, des Geſetzes zu gedenken, welches alles aufkeimende Leben begleitet. Es iſt dieſes Geſetz das der Vermittlung der Gegenſätze. Der Menſch iſt die Blüthe der Erdnatur und trägt ſomit das innere Weſen derſelben in ſich; dennoch befindet er ſich mit ihr in dauerndem Gegenſatze. Es arbeitet die ganze Außenwelt im eigentlichſten Sinne an der Vernichtung unſers Weſens. So dringt unter anderm der Sauerſtoff in unſere Lunge; er greift ſie an und ſucht eine Oxydation hervorzubringen. Oxydation des Fleiſches aber iſt Fäulniß, d. h. Auflöſung eines organiſchen Stoffes. Dieſe läßt das Organ nicht zu, ſondern es geſtattet nur, daß die Oxydation im Blute vor ſich geht, wodurch daſſelbe nicht untergeht, ſondern im Gegentheile erſt lebenskräftig wird. Unterliegt aber die Lunge ſelbſt, ſo entſteht die Schwindſucht, die Fäulniß

dieſes Organs. Aehnlich ſieht es aus auf allen Gebieten des organiſchen Lebens, und es iſt auch in phyſiſchem Sinne wahr, daß das Leben ein fortwährender Kampf, — Tod das Unterliegen des Individuums — und Krankheit eine partielle Niederlage iſt. In dieſem Sinne hat auch das Paradoxon jenes Schriftſtellers Recht: „Das Leben iſt ein fortwährendes Sterben.“ In ſolcher Weiſe verſtehen wir zuletzt den alten Spruch: „Media vita in morte sumus.“

Das Produkt des erwähnten Kampfes heißt für den Einzelnen Wachsthum, für die Menſchheit Cultur. — Ja, Leſer, überall, wo Entwickelung iſt, d. i. im ganzen Univerſum, erzittert der Kampf der Gegenſätze; erinnere dich nur deiner Anſchauungen, welche du durch die Chemie erworben haſt, und du wirſt mir Recht geben. Wo ſich Organismen zeigen, da ſind die Widerſtreitenden zur Ruhe gelangt und haben ſich vereinigt zum Kampfe gegen neue Feinde. — Was auf phyſiſchem Gebiete gilt, finden wir wieder auf dem geiſtigen. „Jedes Ding hat zwei Seiten,“ ſagt das alte Sprüchwort und deutet dadurch an, was wir meinen. Ja, jedes Ding hat zwei Seiten, und willſt du ein richtiges Urtheil fällen, willſt du richtig und ſicher handeln im Leben, ſo mußt du beide Seiten klar erſchauen und die Vermittelung beider in's Auge faſſen. Stelle dir die Unhaltbarkeit eines menſchlich beſchränkten Gottes und auf der andern Seite den ſinnloſen, anti-einheitlichen Taumel im All vor, wenn nur von Geſetzen und Kräften die Rede ſein ſoll, und du wirſt einen ſtarken Gottesglauben gewinnen; überlege, daß

der Menſch auf der einen Seite inmitten einer unendlichen und allmächtigen, ſtarren Nothwendigkeit ſteht, daß ihm aber auf der andern Seite eine angeborene Freiheit, ſein eigenes Thun und Laſſen zu beſtimmen und zu regeln, eigen iſt, und du wirſt wiſſen, daß es als Ziel aller Lebenskunſt angeſehen werden muß, abhängig zu ſein in der Freiheit und frei zu ſein in der Abhängigkeit; bedenke, daß es dem Menſchen auf der einen Seite geziemt, die Demuth vor Gott zu bewahren, daß ihm aber auf der andern Seite auf Erden „kühner, freier Muth" nothwendig iſt, und du wirſt mir zugeben, daß es die Aufgabe des Einzelnen iſt, „mit dem ſicherſten Selbſtgefühle und dem edelſten Stolze die einfachſte Beſcheidenheit und die ſtillſte Demuth zu verbinden", und zuletzt räume ein, daß dem Menſchen hinſichts ſeines Wiſſens zwar nie Grenze geſetzt iſt, aber immer eine Grenze, daß unſer Wiſſen, trotz ſeiner Höhe, doch immer Stückwerk bleibt, daß demnach da, wo das Wiſſen aufhört, zur vollſtändigen Löſung des Zweckes unſers Daſeins etwas Anderes nothwendig iſt. Dieſes Andere iſt der Glaube. Gläubig haben wir z. B. die Lehre von unſerer zukünftigen Fortdauer anzunehmen, gläubig im Sinne Schiller's, der bekanntlich Folgendes ſagt:

„Es iſt kein leerer, ſchmeichelnder Wahn,
Erzeugt im Gehirne des Thoren;
Im Herzen kündet es laut ſich an:
Zu was Beſſerem ſind wir geboren!
Und was die innere Stimme ſpricht,
Das täuſcht die hoffende Seele nicht!"

Ja, noch einmal, jedes Ding hat zwei Seiten, und nur vor dem Manne habe ich Reſpect, der + und — zu erfaſſen weiß, bevor er urtheilt und handelt. Die Einſeitigkeit iſt das größte Laſter unſerer Zeit; ſie hat unendliches Unglück angerichtet, wie immerdar, ſo jetzt, weil ein Extrem ſicherlich das andere hervorruft und zum Kampfe herausfordert. Vor allen Dingen aber ſollte ſich der Lehrer vor derſelben zu hüten wiſſen. Erſt dann, wenn er ſich in dieſer Hinſicht zu wahren weiß, wird ſein Wirken ein erſprießliches. Daß wir hiermit der lauwarmen Mittelmäßigkeit, die immer die Mitte ſein will, nicht das Wort reden wollen, verſteht ſich wohl nach dem Voraufgegangenen von ſelbſt.

Nach dieſem Raiſonnement kommen wir ſachgemäß bei jener Erſcheinung an, welche in neueſter Zeit Gegenſtand des pädagogiſchen Tagesgeſpräches war, zu der Friedrich Fröbels.

Friedrich Fröbel iſt ein Sprößling der Peſtalozziſchen Schule, ja der originale Sohn derſelben, dem es vorbehalten war, das, was damals keimte, weiter zu entwickeln. Die „Kindergärten" repräſentiren die Idee nur ſehr theilweiſe, obgleich dieſe dem Weſen nach auch darin realiſirt wird. Den Anſtoß zu Fröbels Laufbahn gab die Einſicht, daß der „naturgemäßen Erziehungsweiſe" der Grund und Boden oder die wiſſenſchaftliche Fundirung fehle. Dieſe Einſicht trieb ihn aus der Peſtalozziſchen Schule wieder auf die Univerſität, um hier das Weſen der Natur, alſo das der Entwickelung genauer zu ſtudiren in ſteter

Rückſicht auf die naturgemäße Entfaltung der Menſchennatur. Nachdem er namentlich als Mineraloge zu einiger Berühmtheit gelangt war und eben einen Ruf als Profeſſor der Mineralogie nach Stockholm erhalten hatte, verließ er plötzlich die rein wiſſenſchaftliche Bahn und begründete mit Middendorff und Langethal die Erziehungsanſtalt Keilhau im Thüringer Walde. Dieſer Anſtalt folgten mehrere in der Schweiz. Vor dem Beginne ſeiner praktiſchen Erziehungsthätigkeit war ihm die Idee der Einheit des Univerſums und alles Lebens aufgegangen. Er erkannte den Menſchen als Organismus und als Glied des Unendlichen, erkannte, daß jedes Glied dieſes Unendlichen zwar um ſeiner ſelbſt willen geſchaffen, dennoch aber berufen ſei, an der ewigen Entwickelung des Ganzen mitzuarbeiten. Hierin erſchaute er den Lebenszweck des Einzelnen. Der Menſch dient dieſem Zwecke, indem er im wahrſten Sinne des Worts ſich ſelbſt dient, d. h. indem er einen möglichſt hohen Grad eigener Vervollkommnung zu erreichen ſtrebt. Dieſes Streben enthält drei Richtungen: es beruht einmal in dem Ringen nach Vergöttlichung des eigenen Weſens, nach Gotteinigung, dann in der Concentrirung des eigenen Weſens, welche von ihm Selbſteinigung genannt wird, und zuletzt in der liebenden Hingabe an die Menſchheit, an das Ganze, in der Welteinigung. Auf die Bahn der Einigung iſt der Menſch durch Erziehung zu bringen. Dieſe iſt nach ihm weiter nichts, als das, wodurch ſie auch von uns unter II. bezeichnet wurde. Damit aber der Erzieher zu ſei-

nem Berufe befähigt werde, ist es nöthig, daß er die Natur im Großen und Ganzen studire, denn wie Carus, so meint auch er, daß der Mensch nun und nimmermehr sein eigenes Wesen erfassen lernt, wenn er nicht hinabzusteigen vermag in die unbewußten Regionen der Natur. So wie der Lehrer durch Naturstudium die Menschennatur ergründen muß, so soll er gleicherweise erschauen, wie die einzelnen Wissenschaftszweige durch den Kampf der Gegensätze sich emporgearbeitet haben, und diese Anschauung soll ihm Spiegel und Vorbild sein für eine dialektische und dialogische, entwickelnde Methode, welche darin besteht, den Schüler jeden wissenschaftlichen Satz wo möglich construiren, erfahren, erleben zu lassen, wie dies von der Menschheit in ununterbrochener Zeitfolge geschah. Dadurch wird dem angeborenen Thätigkeitstriebe Genüge geleistet, der Mensch ein schaffendes Wesen und in der That in seiner Weise ein Original, wie ihn der Schöpfer von Anfang an haben wollte.

Die zweite Anregung erhielt Fröbel durch den Gedanken Pestalozzi's, ein Buch der Mütter zur Hebung der häuslichen Erziehung zu schreiben, welche von ihm stets als die wichtigste bezeichnet wurde. Fröbel selbst bemerkte, wie die ihm anvertrauten Kleinen zum Theil verhältnißmäßig zu unentwickelt, zum Theil aber auch sogar schon corrumpirt waren. Er kam auf die Idee, den Müttern vorzuleben, wie man die früheste Jugend zu behandeln habe. Die Beschäftigung derselben ist und soll nichts anders sein, als Spiel; denn jede Zeit des Lebens ist selbständig und muß in

ihrer Eigenthümlichkeit erfaßt und gepflegt werden. Spielen und Spielen aber kann sehr Verschiedenes, ja in Betracht der Folgen Entgegengesetztes in sich schließen. Es giebt zwecklose, ja schädliche Spiele. Deshalb kam es darauf an, für die früheste Jugend das Spiel praktisch zu machen. Mit wunderbarer Genialität und nach bestimmten naturgemäßen und tief liegenden Normen schuf und erfand er darum Spiele. Diese Normen, die von seiner Grundidee ausgingen und unter sich den festesten Zusammenhang und gegenseitige Ergänzung verrathen, waren nothwendig zur Vermeidung jedweder Willkürlichkeit in der Behandlung der Kleinen. Das System soll freilich nicht an die Schüler gebracht, sondern natürlicher Weise nur im Kopfe des Leitenden sein, so daß es dort eine unendliche und originale Entwickelung und Behandlung des Einzelnen nicht ausschließt. Will man über diese Sache ein sicheres Urtheil haben, so muß man Alles ganz praktisch durchgearbeitet haben; vorher sollte ein Jeder ja vorsichtig und zurückhaltend mit seinem Urtheile sein. Das Ganze geht in seiner Entwickelung stets ganz naturgemäß von Satz zu Gegensatz und von dort zur Vermittelung.

Die dritte Anregung erhielt Fröbel durch die Erfahrung, daß gemeinschaftliches Spiel erst Spiel im vollen Sinne des Worts wird, und durch die Thatsache, daß namentlich in großen Städten die Natur zu wenig auf die Entwickelung der Kleinen einwirken kann. Darum schuf er Kindergärten, worin gemeinschaftliches Spiel ist und in welchen das Kind in freier Natur zu

leben die Gelegenheit finden ſoll. Das Letzte iſt Hauptſache, denn das Totalleben ſoll einwirken und muß einwirken, wenn aus dem Gliede dieſes Lebens etwas werden ſoll. „Lebenseinigung!“ ruft Fröbel der Welt zu, und er weiß warum.

Die letzte Anregung erhielt der Genannte durch die Thatſachen, daß das Weib auf die früheſte Jugend am erſprießlichſten einwirkt, und daß unſere Jungfrauen nicht ſelten diejenige Zeit vertändeln oder verträumen, die offenbar zur Präparation für den künftigen Lebens- und Mutterberuf gegeben iſt. Jedes Weib iſt ein geborner Erzieher. Zur Erziehung wollte er die Jungfrau befähigen; das Weib wollte er im Kindergarten praktiſch heranbilden, das Weib, dem unſtreitig die Jugend gehört, weil die Jugend in einer Zeit ihm anvertraut wird, in der jeder Eindruck für das ganze Leben entſcheidend iſt.

Die Kindergärten alſo ſollen ſein: eine Wohlthat den einſamen und in dumpfe Räume gebannten Kleinen, eine Hülfe den Müttern, eine Vorſchule für die Jungfrau und ſomit eine Pflanzſtätte geſegneter Zukunft. Fröbel faßt die Natur und Pädagogik in ihrer Totalität auf. Er iſt der neueſte Entwickelungsknoten der Erziehungswiſſenſchaft.

V.

Innere Miſſion — erziehende Miſſion.

Wenn ein Organ oder auch nur ein Theil eines Organs leidet, ſo ſtrebt der ganze Organismus, das Leiden aufzuheben. Krankheit eines Theiles oder Gliedes iſt hier Krankheit des Ganzen, und zur Abhülfe irgend welcher Störung fühlt ſich das Ganze und alles Einzelne im Ganzen berufen. Im Organismus der Menſchheit oder auch nur eines Volks ſieht's anders aus. Da giebt's viel wunde Stellen, die man überſieht und, wenn man ſie ſieht, nicht heilen kann, noch mag; da giebt's viele unwürdige Glieder, welche nicht einſehen, daß die geringſten Störungen im Ganzen auch für ſie Störungen ſind, und daß ſich ein Glied kräftigt und zum wahrhaften Gliede macht, wenn es an der Paralyſirung hindernder Einflüſſe mitarbeitet, ja, daß jedes Glied, welches die Hand nicht mit an das Werk legt, ſelbſt zum Begriff einer Störung und eines Krankheitsſtoffes herabſinkt. In der Region des Unbewußten unſerer eigenen und der ganzen Natur wo-

ein ſtetes Erbarmen, eine ſtets rege Liebe, eine Hingabe des Einzelnen an die Gemeinſchaft, von der man ſich in der bewußten Region ſelten etwas träumen läßt. Dieweil dem ſo iſt, ſo bemühen ſich einzelne wirklich organiſche Glieder, organiſches Leben in den zum Maſchinen- und Pumpwerk herabgeſunkenen Körper unſers Volks zu gießen; denn ſie ſehen ein, daß ein Pflaſter keine Wunde, eine Medicin keine Krankheit heilen kann, ſondern daß Pflaſter und Medicin höchſtens die Heil- und Lebenskraft des Organismus unterſtützen können. Für uns giebt es, ſo meinen dieſelben, nur ein Heilmittel, das iſt die Erweckung der erbarmenden und hingebenden Liebe des Einzelnen an ſein Geſchlecht, an ſeinen Stamm. Diejenigen, welche ein anderes, äußerliches Mittel verſchreiben wollen, während die natürliche Heilkraft ganz aus den Augen gelaſſen wird, die Herren Communiſten ꝛc., ſind ſchon gerichtet und verdienen hier keine Erwähnung. Die erſt Erwähnten ſind nicht einer Meinung; Einige wollen nur die Geltung des Ganzen und nicht die der Individualität, und ſomit werden ſie nur der Gegenſatz jener als Krankheitsſtoffe bezeichneten Menſchen, die in egoiſtiſcher Weiſe nur ſich ſelber kennen; Andere aber wollen jenen edlen Egoismus, dem zwar ſeine eigne Entwicklung höchſter Zweck des Lebens iſt, der aber zu dieſer Entwickelung keine andern Mittel kennt, als Einigung mit Gott, liebende Hingabe an die Menſchen und charakterfeſte Concentrirung des eigenen Weſens durch unbedingte Wahrheit und edle Lauterkeit. Die Letzteren ſind die echt organiſchen Glieder, die im Dienen ſich dienen laſ-

ſen und bei denen Geben und Empfangen in Eins zuſammenfällt, denen die im Leben erſcheinenden Gegenſätze in einer höheren Einheit ruhend erſcheinen, die zu begreifen die intellectuelle Aufgabe des Einzelnen iſt und bleibt. Dieſe Menſchen wollen durch Beiſpiel und Wort, durch Gedanken und That die Liebe wecken, wollen die Geſundung des Ganzen von Innen heraus dadurch, daß ſich der Einzelne ſelbſtändig und ſelbſtkräftig dem Dienſte der Vorſehung weiht und begreift, daß, wer am meiſten giebt, am meiſten empfängt. Das ſind die Leute der „innern Miſſion." Wenn du daher meine bisher ausgeſprochene Ueberzeugung theilſt, ſo folgſt du auch dem Panier einer innern Miſſion, ob „der innern Miſſion", das iſt die Frage.

Wer Wirkungen wegräumen will, der muß Urſachen aufheben. Urſachen heutiger Corruption liegen einmal in der Geſtaltung der Geſellſchaft und ihren materiellen Triebfedern, die wir nicht aufſuchen wollen und können, beſonders aber auf dem Gebiete des ſittlichen Lebens. Sollte man wirklich äußerliche Mittel zur Regirung der erſten Art finden können, ſo wird man immerhin auch mit dieſen Mitteln nichts ausrichten können, wenn die Urſachen auf moraliſchem Gebiete nicht vor allen Dingen in's Auge gefaßt und, ſo weit dies möglich iſt, aufgehoben werden. Alle Immoralität aber iſt entweder Folge der Verkennung des Ganzen und darum partielle Vernichtung deſſelben — Egoismus, oder Verkennung und darum partielle oder totale Vernichtung der eigenen, individuellen Natur — Laſter im engern Sinn. Der erſte Krebs zerfrißt ausſchließ-

lich das geiſtige Leben, der zweite das geiſtige oder phyſiſche oder beides zugleich. Es muß demnach eine wahre innere Miſſion die thatſächliche Verkennung der Natur des Ganzen und Einzelnen aufzuheben ſuchen. Die thatſächliche iſt aber eine Folge der theoretiſchen bei allen tieferen Naturen. Die zu wirklichem Fleiſch und Blut gewordene Theorie des Einzelnen über den Sinn des Lebens im Ganzen wie im Einzelnen iſt ſeine religiöſe Anſchauung. Es hängt demnach im letzten Grunde die Heilung der Geſellſchaft an der Möglichkeit einer Erweckung wahrer Religioſität. So weit ſind zwei Vereine, welche einer innern Miſſion angehören, mit einander einverſtanden. Der eine Verein iſt ein ſichtbarer und äußerlich organiſirter, der andere ein unſichtbarer und nur innerlich einiger. Der erſte iſt der Verein der ſogenannten innern Miſſion, der andere der einer erziehenden Miſſion. Beide Vereine meinen, daß ohne Glauben, das iſt ohne die lebendigſte Ueberzeugung von einem wahren Begriffe des Daſeins überhaupt und des individuellen menſchlichen, wenig ausgerichtet wird, und obgleich der zweite Verein ſehr gut aus der Praxis „die Macht der Gewöhnung“ kennt, ſo weiß er doch, daß dieſelbe zur Reformation der Geſellſchaft nimmermehr ausreicht. Nur der Glaube macht lebendig und führt zur aufopfernden, ſelbſtverleugnenden Liebe. Beide Vereine ſtimmen, wenn ich recht ſehe, auch darin überein, daß der wahrhaft chriſtliche Glaube der gewünſchte und für eine Miſſion von Innen heraus nothwendige iſt; aber dort meint man, daß man der Wiſſenſchaft zum Trotz vernunftwider-

ſprechende chriſtliche Dogmen feſthalten und den Zwieſpalt zwiſchen Religion und Wiſſenſchaft nicht blos dulden, ſondern nähren müſſe, — hier, daß nach Leſſing's ewigem Worte das Chriſtenthum allerdings ein Facit ſei, das die Vorſehung vorausgegeben habe, daß man aber der Menſchheit vergönnen müſſe, aufzurechnen, immer auf's Neue aufzurechnen und die leer gewordenen Formen mit neuem Inhalte zu füllen, zu welchem Geſchäfte die Wiſſenſchaft unſerer Tage willige Hand bietet. Sucht alſo die innere Miſſion Zwieſpalt, ſo lechzt förmlich die erziehende nach Einigung; pocht die Erſtere auf die Sündhaftigkeit der Menſchennatur und ſomit auf die Nothwendigkeit einer Incarnation Gottes, ſo weiſt die Zweite den göttlichen Gehalt in dieſer Natur nach, überzeugt ihn von der Hoheit derſelben und von der Nothwendigkeit, durch Beherrſchung der ablenkenden Sinnlichkeit, die eine nothwendige Frucht der Endlichkeit iſt, durch Unterordnung des ganzen Weſens unter die Stimme der Vernunft, des Gewiſſens und der Religion das göttliche Urbild in ſich zu erhalten und zu entwickeln und das ganze Leben hindurch den Chriſtus ſtetig in ſich auferſtehen zu laſſen, der da ſagen konnte: „Ich und der Vater ſind Eins!“ Oder iſt wirklich der Zwieſpalt zwiſchen dem heutigen Stande der Kirchenlehre und der Wiſſenſchaft gar nicht vorhanden? Wer wagt es, ihn hinwegzuleugnen? Keiner kann es, wenn er nicht Augen und Ohren vorſätzlich verſchließen will.

Müſſen wir es demnach tadeln, wenn derſelbe in der ungläubigen Maſſe mit der Erregung des Glau-

bens zugleich wieder mit erhoben werden soll, so können wir andererseits die Wirkungen, die von der innern Mission ausgehen, mit Gwinner (Germania, erster Band, Lieferung 6, 7, 8 und 9) nicht gar hoch anschlagen. Alte Aeste biegt man nicht mehr durch Traktätchen ꝛc., und die Hülfe, welche man der physischen Noth bringt, ist zwar lobenswerth, kann aber ebenso wenig durchgreifend auftreten. Wollen wir dem Strom sittlichen und physischen Elends hemmen, so müssen wir hinauf zur Quelle, zur Jugend, und müssen hier wirken durch Erziehung. — Wie aber sieht's hier aus? Aus unserer Erziehung gingen nur zu oft indifferente, schalemd kahle Naturen hervor, mit Pfiffigkeit begabt, aber nicht mit jener höhern Klugheit, welche die inzige Förderung des Ich in der Hingabe an das Ganze sucht. Dem denkenden Erzieher können die Ursachen dieser Thatsache nicht verborgen sein. Nur Einigung führt zur Einigkeit; der vorerwähnte Zwiespalt aber herrscht in unsern Schulen, ja die Kluft wird immer größer und klaffender; Wissenschaft und Religion wirken auch hier in entgegengesetzten Richtungen auf das junge Gemüth ein, das wie Wachs ist, von beiden Seiten aber so gequetscht wird, daß späterhin das gequälte Selbstgefühl mit unendlicher Spannkraft den ganzen Druck von sich wirft und in der starren und bizarren Form des Egoismus seine Individualität behauptet. Was ist hier zu thun? Antwortet uns hier die innere Mission: „Ausrotten die Wissenschaft mit ihren Eindrücken! Gefangennehmen die Vernunft! Zurückschrauben die emporgehobene Intelligenz!" — so muß hier

unſere offene Feindſchaft gegen dieſelbe beginnen, weil wir ein Herz für das Wohl der Menſchheit haben, die, da die Macht der Wiſſenſchaft wächſt und immer wächſt, unfehlbar in jene Anarchie verſinken muß, welche von dem ſchon oben erwähnten Gwinner am Schluſſe ſeines Raiſonnements in der Ferne geſehen wird. Und hier klingt zu uns ein ernſter, erhebender und beruhigender Laut von Marienthal, von dem Hauptmanne der erziehenden Miſſion, von Friedrich Fröbel herüber: dieſer Laut heißt Einigung! Ihr Männer der Gewalt, des Anſehens, der Wiſſenſchaft, der Kirche, o ſtimmt mit ein in dieſen Laut. Vertreibt die alte Zerriſſenheit, die Wurzel des Indifferentismus, aus unſern Schulen und Erziehungshäuſern, ehe der Hahn kräht und die elfte Stunde verübergeht! Macht, daß das Kind ahne, fühle und, wenn es möglich iſt, begreife die Einheit alles Lebendigen und alles Lebens in Gott; macht, daß es für ſein ganzes Daſein hindurch erzittere, wenn es ſich, den Gelüſten des Egoismus und der Sinnlichkeit folgend, dieſer Einheit willkürlich entgegenſetzt, und daß es beim Fehltritt ſich kräftig hinaufringe aus tiefer Nacht zu ewigem Glanze! Hört auf ihn, der da ruft: „Lebenseinigung!“

Antworten mir aber meine Collegen auf die obige Frage, wie dem zu helfen ſei: „die Methode muß rationeller, beſſer werden!“ — ſo muß ich auch ſie ermahnen, dem Rufe nach Lebenseinigung zu folgen. Die naturgemäße, entwickelnde Methode iſt etwas ſehr Hohes und Wirkſames; ſie iſt aber ein reines Abſtraktum und wird erſt durch den Lehrer etwas. Der

Lehrer iſt in dieſem Sinne — und nur in dieſem — die Methode; ſucht dieſe lebendige Methode aber Alles in der Entwickelung der Intelligenz; — o wehe dann ſeinen Pfleglingen! Die Schule muß ſich, ſoll ſie im Dienſte der erziehenden Miſſion ſtehen, durchweg und energiſch dem Dienſte der Erziehung weihen. Ein ſittlicher Geiſt, der aus dem geläuterten Herzen der Lehrer entſpringt, muß das Ganze beherrſchen. Milde und Sanftmuth, aufopfernde und liebende Hingabe an das kleine Ganze der Klaſſe, der Schule, muß in die Herzen der Kleinen einziehen; ſtrenger Gehorſam muß führen zur ethiſchen Freiheit, in welcher ſich der Schüler im Einklang fühlt mit den vernünftigen und ſittlichen Geſetzen der Anſtalt und dem Willen der Lehrer; freier Ton und tüchtige körperliche Bewegung müſſen ſich paaren mit Ernſt und anhaltender geiſtiger Beſchäftigung. Fort mit der Rohheit, dem Zwieſpalt jeglicher Art; Lebenseinigung ziehe in die Schulräume ein!

VI.

Diesterweg's Stellung zur Pädagogik.

Eine recensirende Betrachtung.

„Nicht leicht läßt sich ein anderer Zweig des Wissens so durchsichtig methodisch behandeln, und bei keinem treten alle die verschiedenen Momente einer guten Methodik so deutlich hervor, wie in der mathematischen Geographie und in der Himmelskunde. Gut bearbeitet, leistet sie daher die Dienste einer praktischen Methodenlehre." Diese Worte enthält eine Anmerkung der mathematischen Geographie Diesterweg's. Der Verfasser wolle uns erlauben, daß wir einmal unmethodisch verfahren, das Resultat unseres Nachdenkens über sein opus voranstellen und unsere Reflexion zu dessen Begründung hinterher bringen. Uns wurde durch die Lectüre des Buchs nicht blos die zweite Hälfte des citirten Satzes klar, sondern auch die Richtigkeit seiner Umkehrung: das Werk vertritt die Dienste einer praktischen Methodik, folglich ist es gut gearbeitet.

Diesterweg hat in dieser Weise viele Bücher

„gut gearbeitet"; doch däucht mir, daß der große „Ketzer" in keinem Werke seine Ansicht über das Wesen und die Anwendung der Methode so vollständig praktisch niedergelegt hat, als hier. Uebrigens ist das natürlich. Wer das Leben dieses Mannes auch nur von ferne in seinen Werken angeschaut hat, der muß zugeben, daß sein Feld allerdings die Methode ist. Wir stimmen hierin den Leuten ganz bei, welche den Stein augenblicklich erhoben haben, um ihn gelegentlich auf des Lehrers Haupt fallen zu lassen, „weil er nicht auf seinem Felde geblieben ist, sondern auf allen möglichen Gebieten irre geht." Menschenkinder, ihr wißt nicht, was ihr seht und sagt. Der Diesterweg ist auf seinem Felde geblieben; les't nur das Produkt von 1852 und früher, und ihr werdet nicht blos den alten Methodiker wiederfinden, sondern auch sehen, wie der Methodiker nothwendiger Weise zu jener Negation gewisser Lehrsätze religiösen Inhalts und den daraus hervorgehenden Folgerungen kommen mußte, welche jetzt Ursache seiner Verketzerung wird. Dem Leser wird als gute Beigabe die Richtigkeit jenes Satzes auf's Neue einleuchten, daß die Methode ein Produkt der Naturwissenschaft ist, wie die ganze Pädagogik, und daß Alles, was der Naturwissenschaft widerstreitet, auch mit der Pädagogik den Kampf beginnt. Auf Grund einer Erforschung dieses Satzes muß Diesterweg beurtheilt werden; mit ihm steht oder fällt er.

Uebrigens ist es — wir wiederholen es — mit der Beurtheilung eines Menschen durch sein Werk — und einer solchen müssen wir uns hier unterziehen —

eine gar eigene Sache im Allgemeinen, mit der eines originalen Menſchen aber ganz beſonders. Genie oder Original ſein heißt nichts weiter, als ein organiſches Leben führen. Das führt man aber, wenn man ſein ganzes Leben hindurch eine beſtimmte Idee darlebt. Die Pflanze thut das unbewußt; der Menſch aber iſt Selbſtbewußtſein, und er erreicht in dieſer ſeiner Weſenheit den höchſten Grad, wenn ihm der Zweck ſeines Daſeins in Form eines beſtimmten Gedankens aufgeht und zwar ſo aufgeht, daß er vom Augenblicke dieſes Lichtwerdens an ein Werkzeug des Gedankens wird. Vor dem Eintritte dieſer innern Erleuchtung treiben ihn Aeußerlichkeiten hin und her und ſein Genius läßt die Flügel hangen. Glücklich iſt der, welcher eher keine Ruhe und Befriedigung findet, bis ihm ſein „Licht von Damaskus" leuchtet.

Demjenigen, welcher Dieſterweg's Leben aus ſeinen Werken ſtudirt, drängt ſich die Wahrnehmung förmlich auf, daß alle ſeine Werke Reſultate des fortſchreitenden Entwickelungsproceſſes ſind, daß Dieſterweg eigentlich nie für den Buchhändler oder hinter dem grünen Tiſche für ein „gewiſſes Publicum" ſchrieb, ſondern nur, um durch eine fortgehende Objectivirung ſeines innern Lebens ſich ſelbſt von Stufe zu Stufe klar zu werden.

Auch aus dem vorliegenden Werke geht hervor, daß Dieſterweg der Idee des naturgemäßen Unterrichts lebt, wie früher die Peſtalozzi'ſche Schule — der Idee der Methode. Hierin unterſcheidet er ſich von Friedrich Fröbel, dem die Idee der na-

turgemäßen Erziehung im Großen und Ganzen Lebensidee geworden iſt. Ein Unterſchied findet alſo nur ſtatt hinſichtlich der Richtung ihrer Beſtrebungen, nicht im Weſentlichen. Wenn ich nicht irre, ſo wurde dem Erſteren gerade zu der Zeit das Drängen ſeines Innern völlig durchſichtig, als die Reaction gegen das Peſtalozzithum entſchieden begann. Die an und für ſich durchaus friedfertige und wohlwollende, gutmüthige und herzliche Natur fühlte ſich deshalb, wie früher in der mehr unbewußten Periode ihres Strebens im Einzelnen, ſo jetzt im Großen und Ganzen im Gegenſatze zu der herrſchenden Beſtrebung ſeiner Zeit und wurde von der Vorſehung zur Führung eines anhaltenden und bittern Kampfes auserſehen. Das iſt der Kampf gegen die Theologie, welche Dieſterweg früher ſelbſt „aus Neigung" ſtudirte, inſofern ſelbige durch ihre Vorderſätze und Folgerungen die der Methode aufzuheben ſich anſchickte. „Wollt ihr nicht anerkennen, daß es nur einen Erziehungszweck giebt?" — ſo ungefähr erſcholl es aus allen ſeinen Produkten — „und an der Vernichtung einer kaum errungenen Frucht unſerer Zeit, der neueren, auf Naturgemäßheit gegründeten Methodik arbeiten, ſo müſſen wir uns trennen — Emancipation der Schule iſt nothwendig!" Den Gegnern konnte nicht verborgen bleiben, was mit einer ſogenannten Emancipation der Schule gefordert wird; ſie behielten die Macht, Dieſterweg mußte äußerlich fallen. — Aber ſchon vor der Execution ſeines Sturzes trieb ihn die Einſicht in die Natur der Methode zum Angriff gegen den Unterricht, der von den Geg-

nern als Mittel ihres Eingriffs in die Schule und als Waffe gegen die moderne Pädagogik angesehen wurde. Vom äußern Kampfplatze rettete er sich auf den innern und benutzte hier alle Waffen, welche ihm die Mutter seiner Lebensidee, die Naturwissenschaft, in die Hand gab. Da die Methode weiter nichts ist, als das Mittel, durch unterrichtliche Thätigkeit erziehend zu wirken, und da als Zweck der Erziehung die „Selbstthätigkeit" von ihm angesehen ward, so richtete sich sein Kampf gegen Alles, was der Erzielung der Selbstthätigkeit in den Weg trat. Dazu gehörte ihm vor allen Dingen Unterdrückung des natürlichen Durstes nach Wahrheit und deren Folge, die Verdummung und die Gewöhnung an egoistische Beweggründe zu den Handlungen. Der Wahrheitsdurst wird aber unterdrückt durch die Gewöhnung an eine blinde Hingabe an irgend welche Autorität und die damit verbundene Octroyirung der Gedanken; die Verdummung keimt aus denselben Wurzeln oder entsteht aus der Ueberfütterung des Geistes; der Egoismus wurzelt, wenn man auch in der Schule eine gewisse Furcht zeigt, das „Du selbst!" durch ein „Ich will!" aufzuheben. Vom methodischen Standpunkte aus mußte deshalb sein Kampf eine dreifache Richtung nehmen: einmal gegen die Lehren des Autoritätsglaubens als solchen, dann gegen die falsche Wissenschaftlichkeit in der Schule, welcher das Object durchaus Zweck ist und die darum in dem „Was?" des Unterrichts, nicht in dem „Wie?" das Heil sucht; zuletzt gegen die laxe Disciplin, welche häufig in unsern Tagen herrscht, eine Disciplin, welche

nicht vermag, durch eine geſchickte Combination von vernünftiger Strenge und Freiheit den allmähligen Fortſchritt von der Nothwendigkeit zur ethiſchen Freiheit zu erzeugen.

Den beiden erſten Kategorien des Kampfes dienen manche Schriften Dieſterweg's, vor allen Dingen aber ſeine aſtronomiſche Geographie; ja es bezeichnet dieſelbe den Anbruch der letzten Stufe ſeiner Entwickelung. Nicht blos einzelne Sätze, nicht blos der Gegenſtand des Werks, auch die Behandlung des Stoffes enthält dieſe beiden Richtungen ſeiner Oppoſition. Wir begegnen daher einer Klarheit der Darlegung, einer zweckgemäßen Beſchränkung des Stoffes, die ihres Gleichen ſucht. Auf ganz naturgemäßem Wege werden zuerſt die Thatſachen zuſammengeſtellt, verglichen, und dann wird das Geſetz erſchloſſen; in dem Ganzen herrſcht ein einziger Aſſimilations- und Denkproceß, der Gang von der Reception zur Abſtraction und Reflexion, zur Idee. „Der unterrichtliche Weg fällt zuſammen mit dem Entwickelungsgange des menſchlichen Geſchlechts." „Nicht überall iſt es ſo", meint der Verfaſſer. Nach unſerer Meinung iſt es doch überall ſo im guten Unterricht und muß ſo ſein; ja es giebt nur einen methodiſchen Weg, nur eine Methode. Die Geſchichte des Gegenſtandes iſt ſeine Methode; nur muß man bei dem Worte Geſchichte nicht den Zuſammenhang verſchiedener, zum Theil ſich widerſprechender Syſteme, ſondern den innern Proceß verſtehen, welcher im Geiſt der Menſchheit und des Menſchen, ſo lange es Wiſſenſchaft giebt, in derſelben Geſtalt auftrat, der

im Weſentlichen zwar für alle Wiſſenſchaften gleich, dennoch aber für die einzelnen Felder individuell und verſchieden erſcheint. Der Fortſchritt der Wiſſenſchaft überhaupt iſt nichts weiter, als ein fortgeſetzter Entbindungsact. Durch die Thätigkeit der Menſchheit befreien ſich die Ideen aus der Starrheit der natürlichen Erſcheinungen und gehen über in das Bewußtſein der Menſchheit; der Geiſt des Mikrokosmos entzündet ſich an dem des Makrokosmos; der Menſch denkt *nach*, was der Schöpfer vorgedacht hat, und reproducirt die Innerlichkeit des Univerſums, inſoweit dies ſeinem Geiſte überhaupt möglich iſt. Zu dieſem Behufe wird geſchaut und verglichen und auf mathematiſchem oder inductivem Wege die Idee erlöſt.

Iſt demnach unſere Definition von der Methode, die wir oben gaben, richtig, ſo iſt der methodiſche Weg kein anderer, als der Fortſchritt von der äußern, innern oder vermittelten Anſchauung zur Abſtraction, zur Vergleichung und Ueberlegung und auf dieſem Wege zur Idee. Die Methode iſt daher ihrem Weſen nach ungemein einfach, wird aber in ihrer Anwendung auf die einzelnen Fächer, ſo wie durch die verſchiedenen Entwickelungsſtufen und Individualitäten der Zöglinge, ſehr complicirt und bietet ſomit hinreichenden Stoff zu theoretiſchen und praktiſchen Studien für das ganze Leben. Das Weſen der Methode zu erfaſſen iſt deshalb für den zukünftigen Lehrer Nr. 1. Nr. 2. iſt ihre Ausübung, die eigentliche pädagogiſche Kunſt, zu der man den richtigen Anſtoß am beſten durch das Beiſpiel und durch die Kritik eines wirklichen Erzie-

hungskünstlers erhält. Die Millionen Vorschläge in der Sündfluth der Schul- und Lehrbücher sind eitel Kunstgriffe, welche nach der Idee der Methode zu würdigen sind. Erst dann, wenn der Begriff der Erziehung im engsten Zusammenhang mit dem des Lebens erkannt wird, giebt es eine pädagogische Wissenschaft; erst dann, wenn man nicht mehr von Methoden, sondern von der Methode redet, wird eine pädagogische Kunst geboren. Der einzelne Lehrer ist glücklich zu preisen, wenn er eine Ahnung von diesem Wesen erhält und die richtige Bahn zu lebenslänglichem Fortschritte einschlägt.

Zu diesem Ziele hilft Diesterweg's astronomische Geographie mehr als alle Lehrbücher über Methode zusammengenommen. Es ist selbst die real gewordene Methode. Und du, Widersacher des kämpfenden Mannes, wirst nach einer wirklich gewissenhaften Prüfung des Buchs entweder das opus ins Feuer werfen oder den aufgehobenen Stein fallen lassen. Nur aus Grundsatz „entweder — oder," nur keine degradirende Nachsprecherei.

Der Kampf gegen die verkehrte Wissenschaftlichkeit hat Diesterweg zuweilen veranlaßt, über die Wissenschaftlichkeit überhaupt gering zu urtheilen. Im Buche findet sich das Gegentheil. Es ist die Angabe der Thatsachen in den verschiedenen Auflagen immer genauer geworden, so daß das Werk auch derjenige nicht ohne Befriedigung aus der Hand legen wird, welcher es zum Selbststudium des Gegenstandes benutzen will. Auf Anregung „einer Frau" ist das

früher ſehr dürftige Kapitel über die Meſſungen der Entfernungen im Weltenraum zur Genüge vervollſtändigt. Die Angaben der neueſten Entdeckungen fehlen nicht. Wir haben auch verſchiedene Male ein Geſtändniß aus dem Munde wiſſenſchaftlich gebildeter Männer gehört, die ſchon Bedeutendes in dem Fache erworben hatten, das Geſtändniß nämlich, daß ihnen durch das Buch erſt die Hauptſachen und Fundamente klar geworden ſeien, und dies beſonders durch die Befolgung der Vorſchriften zu eigener Veranſchaulichung des Einzuſehenden und durch die vorhandenen ſcharfen Recapitulationsfragen.

Anmerkungen, geiſt- und ſinnreicher Art, kommen in großer Auswahl vor. Zwei bedeutungsvolle Bilder zieren das Ganze. Nimmt man das Buch von 1852 in die Hand, ſo erblickt man eine Sonnenfinſterniß; eine kleine Wendung — und das Bild des Orion mit der geſchwungenen fürchterlichen Keule wird ſichtbar! —

VII.

Methode.

Traun! das iſt ein vielfach gebrauchtes und mißbrauchtes Wort. Gebraucht wird es am meiſten auf den Seminarien und von den Volksſchullehrern, gemißbraucht in eben den Anſtalten und von eben den Leuten. Gehaßt wird häufig das Wort und was daran hängt von den Philologen und ſonſtigen gelehrten Herren. „Das ſind Methodenreiter!" bemerken dieſe Herren in Betreff der „Elementargeiſter" und rücken die Naſe und die Brille etwas höher, und dieſe entſchädigen ſich und meinen, trotz hoher Naſe und Brille gäbe es halt doch etwas, das die Gelehrſamkeit nicht unmittelbar mitbedinge, ein ſpecifiſch Künſtleriſches im Erziehungsfache, ein Etwas, das den ganzen Schwerpunkt erziehlichen Lebens in ſich trage, und ohne welches die Jünger der hohen Schule ziemlich unnütze Knechte im Weinberge des Herrn ſeien, und wenn ſie auch reden von den Cedern Libanons bis zu dem Yſop, der an der Wand wächſt. Auf dieſe Weiſe

entſchädigen ſich die Männer der Volksſchule theoretiſch; dann praktiſch dadurch, daß ſie eine moderne Sündfluth heraufbeſchwören. Bekanntlich wird man in modernen Sündfluthen nicht mit Waſſer, ſondern mit Löſchpapier überſchwemmt, auf dem die wunderlichſten Combinationen jener dämoniſchen Zeichen enthalten ſind, die der Guttenberg erfunden hat. Da fällt es irgend einem Dorf- oder andern Schulmeiſterlein ein, ſich für ſeine Stunden ſorgfältig zu präpariren, und das iſt an und für ſich ein ſehr lobenswerther Einfall, den alle Verehrer des Schulſtaubs nicht oft genug haben können. Kaum iſt nun die Präparation mit dem Curſus vollendet, ſo liegt ſchon das friſchgebackene Manuſcript auf dem Buchhändlertiſche. Auch dieſe Erſcheinung iſt ſehr zu billigen, wenn eine große zahlbare Schülerzahl ermöglicht, daß einige Tropfen ſauren Schulmeiſterſchweißes in landesübliche Münze umgeſetzt werden können; denn die Belaſtung der Taſchen ſteht bei einer gewiſſen species Menſchen ſelten in richtigem Verhältniß zu der des Kopfes. Aber unverzeihlich iſt dieſe Erſcheinung, wenn die Vorrede des Werkes ohne Weiteres eine neue Methode ankündigt. Eine neue Methode? Wie viele Methoden giebt es denn nach dieſem Begriffe von Methode? Bittet die Araber, ein neues Zeichen für dieſe noch nie dageweſene Zahl zu erfinden; die gewöhnlichen Ziffern reichen hier nicht aus! — Und dann, heiliger Thileus oder heilige Hammonia, bitte für uns! Wenn dieſe „Zeichen regen Lehrerlebens" den Namen der Methode verdienen, ſo müſſen wir

ohne wunderbares Zuthun der heiligen Schutzpatrone ſchlechterdings daran verzweifeln, eine methodiſche Durchbildung zu erlangen. Und dieſe Durchbildung muß ja erlangt werden; denn es iſt ganz klar, daß es in der Erziehung eben ein künſtleriſches Etwas giebt, in dem, wie wir oben ſagten, der Schwerpunkt erziehlicher Wirkſamkeit ruht, und ohne welches namentlich unſere Schulen — wenn man eine Doſis Disciplin und eine Doſis Ordnung abrechnet — zu bloßen „Lehranſtalten" herabſinken, wie ſie theilweiſe ja auch in unſerer lieben freien Reichs- und Hanſeſtadt genannt werden. „Lehranſtalten" aber ſollen unſere Schulen ſeit Peſtalozzi nicht mehr ſein; durch ihn wurde ja die neue Aera heraufbeſchworen in der pädagogiſchen Welt, deren Geburtstag wir noch heute andächtig feiern, weil ſie uns das Mittel an die Hand gegeben hat, durch unterrichtliche Thätigkeit erziehend zu wirken, und dieſes Mittel iſt eben die Methode. — Lieben Freunde, es thut noth, daß wir uns endlich einmal über dieſes Mittel klar werden. Peſtalozzi und Andere können erſtens nicht gemeint haben, daß wir unendlich viele Kunſtgriffe des Lehrens erlernen ſollen, wenn ſie an den Lehrſtand die Anforderung einer methodiſchen Durchbildung geſtellt haben; wenn das nicht, ſo muß dieſen Leuten vorgeſchwebt haben, daß es zweitens ein großes, einiges und alleiniges Princip giebt, woraus ſo viele principgemäße Kunſtgriffe und Manieren folgen können, als es denkende Lehrer giebt — eine Anzahl alſo, deren Berechnung die Analyſis des Unendlichen erfordert. So iſt's auch,

denn anders kann es nicht ſein; wie könnte ſonſt die allenthalben gewünſchte, weil als eine Nothwendigkeit geahnte und erkannte, Idee der methodiſchen Durchbildung aufkommen! Dieſes Princip müſſen wir zur richtigen Sonderung der Begriffe die Idee der Methode oder Methode ſelbſt, Alles aber, was daraus folgt, Manier, Kunſtgriff oder ſonſt anders nennen. Es fehlt hier an einem paſſenden Namen; wer erfindet einen? — Was wir alſo Methode nennen, das iſt Princip, jedwede individuelle Ausführung ein bis Dato noch namenloſes X. Nur ſo lange man dieſes X fälſchlich Methode nennt, iſt der bekannte Satz „der Lehrer iſt Methode" richtig; kommen wir aber darüber hinaus, ſo heißt's: „die Methode iſt der Lehrer, und jemehr ein lehrendes Individuum ihr Weſen erſchaut und dieſe Klarheit in der und durch die Praxis bewahrheitet, um deſto mehr wird es erziehender Lehrer und lehrender Erzieher; ſteht ſeine Einſicht und Fähigkeit in dieſer Hinſicht auf dem Nullpunkte, ſo iſt er ein Vortrager, Redner, Beibringer, und wenn er der gelehrteſte Mann von der Welt wäre." — Welches iſt aber nun dieſes Princip, die Methode ſchlechtweg? Der Ketzer Rouſſeau meinte damit das Beſtreben, „naturgemäß" zu unterrichten, und bei dieſer Meinung iſt's geblieben; nur die heiligen v. Raumer, Völter und Andere ſind natürlich anderer Meinung. Peſtalozzi überſetzte ſich dieſen Ausdruck in „anſchaulich unterrichten." Sein Schüler Friedrich Fröbel meinte darob Folgendes: „Der alte Knabe mit dem unendlichen Gemüth und der feinen

Spürnaſe wußte nicht Naturwiſſenſchaft genug; ſonſt hätte er dem Kinde einen andern Namen gegeben. Ihm ſowohl, wie Rouſſeau, ſchwebte die Art und Weiſe des Proceſſes vor, wodurch die Menſchheit auf immer höhere Stufen des Wiſſens und der Cultur gekommen iſt. Der hülfloſe Menſch wurde durch Noth, Neugierde und durch das Streben nach dem Nützlichen zum Gegenſatz gegen die Natur aufgefordert. Noth verlangte von ihm ein immer größeres Können, ein „ſich helfen", ein „ſich wehren können"; Neugierde trieb ihn zum Eindringen in das Innere der Dinge; das Beſtreben nach Nützlichem und die erſten Keime des Schönheitsſinnes veranlaßten ihn zu immer neuen Verbeſſerungen des Vorhandenen und zur Kunſt. Juſt dieſelben Triebfedern walten heute noch in Betreff der Entwickelung des Einzelmenſchen; nur die Noth tritt im Allgemeinen Gottlob! zurück. Und heute noch will ſich der Einzelne Alles erarbeiten, wie es die Menſchheit gethan. Auch ihm kann, wie ihr, ſchlechterdings nichts octroyirt werden. Wer ein Lehrer werden will, der naturgemäß unterrichtet, der muß das vor allen Dingen und zuerſt ins Auge faſſen; er muß Selbſtthätigkeit verlangen, und ſich an die Productivität der Menſchen wenden. Wohlgemerkt: an die Productivität, nicht allein an die Receptivität. Um das zu können, muß er die Neugierde zu erregen wiſſen, oder wie man zu ſagen pflegt, ſeinen Unterricht intereſſant machen. Man wird aber neugierig durch Erſcheinungen, namentlich durch das Sehen und Hören derſelben; folglich muß der naturgemäße Unter-

nicht von den Erſcheinungen, von Sachen, Thatſachen ausgehen; das Ausgehen und das Fortgehen darf das Geleiſe der Anregung zur Selbſtthätigkeit nie verlaſſen, was nicht oft genug geſagt werden kann. Alles Vorſchwatzen, Hineinpfropfen, Octroyiren iſt princip- und naturwidrig. Das Sehen führt zu Vergleichungen, die Vergleichungen führen zu Abſtractionen, dieſe zu Gedanken, dieſe zu Ideen, und die Ideen zur Wiſſenſchaft. Aber die Wiſſenſchaft iſt an und für ſich ein todtes Capital; ſie muß dem Leben dienen; darum ſucht der naturgemäße Unterricht das Nützliche und weckt das Beſtreben, daſſelbe zu erlangen. Um hier dem Principe nach naturgemäß verfahren zu können, erlaubt ſich die wohlverſtandene Pädagogik zuweilen eine Umdrehung der Zeitfolge. Sie nimmt wo möglich die Kinder der Wiſſenſchaft und Kunſt eher als die Eltern und geht von Erſteren zu den Letzteren. Sie läßt z. B zuerſt das Modell eines electro-magnetiſchen Telegraphen vor den Augen des Zöglings wirken, und geht dann über zum Electromagnetismus. Auf dieſe Weiſe weckt ſie nicht blos die Neugierde, ſondern das Bedürfniß nach Wiſſen, doppeltes Intereſſe, doppelte Kraftanſtrengung. Alſo immer beſteht das Weſentliche naturgemäßen Unterrichts in der Forderung der Selbſtthätigkeit und der Productivität durch das Erſchauen der Erſcheinung und den Fortſchritt von dieſer zur Idee. Und damit die Idee wieder That erzeuge, ſo werden auch in der Reihe der Erſcheinungen die Letzten die Erſten ſein. Die beſte Form für dieſen Un-

terricht iſt natürlich die eines gewandten Dialogs." — Alſo Fröbel. Hat er Recht? Ich ſage Ja und ſtrebe darnach, daß auch mein Thun dieſes Ja an der Stirn trage. Mir iſt Methode ein Princip, methodiſches Unterrichten die Kunſt, durch unterrichtliche Thätigkeit erziehlich zu wirken. Erziehen heißt ja nicht „artig machen," wie die Hamburger Eltern häufig meinen, ſondern ſorgen, daß das Urbild eines Menſchen ſich ungeſtört entwickele, das heißt hienieden alle ſchönen, göttlichen Eigenſchaften deſſelben nach und nach zu Tage fördere in friſcher That dem Einzelnen und der Menſchheit zum Segen.

Und wie gelangt man zu ſolcher methodiſchen Durchbildung? Zuerſt und vor Allem durch gründliches Wiſſen. Meine Herren Gelehrten! Die Elementargeiſter müſſen noch Gründlicheres wiſſen, als ſogar Sie gewöhnlich wiſſen. Beiſpiel: ſie müſſen z. B. in der Geometrie nicht blos die Sätze und ihren wiſſenſchaftlichen Zuſammenhang kennen, ſondern jeden Satz in ſeiner Entwickelung bis zu ſeiner Geburt im Kopfe des Entdeckers belauſchen, müſſen wo möglich den Reiz herbeiſchaffen können, den die Erſcheinung auf dieſen gemacht, die Abwege kennen, den ſie dieſen geführt hat. Dieſe Abwege ſollen ſie bei den Schülern nicht bei den Haaren herbeiziehn, denn dazu iſt keine Zeit, aber ſie ſollen ſie nicht vermeiden. Der Satz: „Die Geſchichte der Wiſſenſchaft iſt ihre Methode," heißt vielleicht richtiger ſo: „Die Geſchichte der einzelnen Sätze iſt ihre Methode." Wollen

Sie für meine Behauptung noch Beiſpiele aus anderen Feldern hören? — „Die Geſchichte," ſagt Hegel, „iſt der Fortſchritt zum Bewußtſein der Freiheit." Die Knotenpunkte dieſer Entwickelungsreihe, die vielleicht eine unendliche iſt, werden repräſentirt durch einzelne Perſönlichkeiten. Der methodiſch durchgebildete Lehrer erſchaut die Innerlichkeit der Geſchichte, die Geſchichte im Hegelſchen Sinne; aber er überſchüttet die Kinder weder mit bloßen Thatſachen und Jahreszahlen, noch mit Reflexionen und philoſophiſcher Brühe. In ſeinem Geiſte ruht der pragmatiſche Zuſammenhang und die Idee einer beſtimmten Stufenfolge. In der großen Welttragödie kennt er die Rollen, die den einzelnen Völkern zuertheilt wurden, und die Miſſionen der Urgeiſter. Künſtleriſch erſcheinen nun in ſeinem Vortrage die Ideen des Menſchengetriebes in concreter Geſtalt als Thatſachen und Charactere. Bei der Darſtellung der Letzteren gebraucht er kein Eigenſchaftswort in der abſtracten Geſtalt; das Leben großer Männer und ihre Thaten ſind die Spiegel und Körper derſelben. Und wie aus dem Kopfe des Jupiters die Minerva, ſo ſoll aus den Handlungen der Charakter des Handelnden hervorſpringen. Ob er von den Schülern geſchaut, geahnt oder empfunden wird — einerlei; nur muß auch hier das Vorſprechen und Octroyiren vermieden werden, das iſt und bleibt die Hauptſache. Die dialogiſche Form macht hier gewöhnlich der reinen Darſtellung Platz. — So könnte ich in Kürze alle Unterrichtsgegenſtände durchlaufen, wenn

der Raum und die Geduld der Leſer keine Schranken hätte. — Es giebt ein elementares Wiſſen und ein elementares Denken; Letzteres iſt noch ſchärfer, als das reine wiſſenſchaftliche Denken; Erſteres nimmt nicht ſowohl den Umfang und die Breite, als vielmehr die Tiefe in Anſpruch. Mit dieſem Satze ſage ich offenbar mehr, als Sie, meine Herren Gelehrten, die Sie mit Recht für jeden Lehrer eine tüchtige Durchbildung fordern, und den Halbwiſſer belächeln, der methodiſch gebildet zu ſein glaubt, wenn er einige Kunſtgriffe kennt. Damit verlange ich auch für die Lehrerbildung eine eigene Wiſſenſchaftlichkeit, die von der gewöhnlichen unendlich weit abweicht. Thatſache iſt es, daß es viele gelehrte Strohköpfe giebt, und das ſpricht auch für meine Forderung. Dieſe Forderung macht ſich ſehr abſtract und ſchnell auf dem Papier; ſtände ich vor zukünftigen Lehrern, ſo wollte ich meine Deduction praktiſch plauſibler machen, obgleich die Menſchenköpfe ſelten ſo geduldig ſind, wie das Papier. Aber es bleibt dabei: das Studium des zukünftigen Lehrers muß eigener Art ſein; es muß durchgehends von jenem großen Principe geleitet werden, das einmal ſein Lebensprincip werden ſoll und muß, wenn er anders dem erziehlichen Leben der Neuzeit angehören will. Wiſſen und Theorie führen allein nicht zum Ziele; erſt die Ausführung und die unmittelbare Kritik der Meiſter führt zur zweiten Seite unſerer Aufgabe, zu der eigentlich künſtleriſchen. Dieſe Anleitung und dieſe Kritik müſſen den Indivi-

dualitäten freien Spielraum geben; ja durch dieſe Kritik ſollen die Einzelnen angeregt werden, ihren Eigenthümlichkeiten gemäß Manieren und Kunſtgriffe zu erfinden. Das methodiſche Lehren iſt an und für ſich eine ſchwere Kunſt, in der Keiner auslernt und wenn er das Alter des Methuſalah erreicht — natürlich; denn die ſelbſtändige Anwendung des Princips auf einzelne Fächer, die Modificationen für beſtimmte Altersſtufen und Charaktere ꝛc. ꝛc. geben der Aufgabe eine incommenſurable Ausdehnung. Unendliche Variationen und Verſchiedenheiten tauchen auf, immer iſt die Thätigkeit, im Grunde dieſelbe, der Ausführung nach neu und intereſſant. Darum muß jeder zukünftige Präceptor auf die richtige Bahn gebracht werden und auf dieſer Bahn gehen gelernt haben, damit er ſelbſtkräftig Eigenthümliches ſchaffe. Wer dieſe Bahn einmal eingeſchlagen, der verläßt ſie nicht wieder; wer ſie aber von Anfang an nicht gefunden hat, den ſcheinen unüberſteigliche Hinderniſſe von ihr fern zu halten — Beweggrund genug für den tüchtigen Erziehungsfreund, gern Handzeiger- und Leitungsdienſte zu verrichten.

Während ich dies niederſchreibe, tritt mir Director Scheibert leibhaftig vor die Augen, der in der „Pädagogiſchen Revüe" ein dauerndes Lamento gegen die „Intelligenzſchulen" erhebt. Und das ganze Heer der „Gemüthsbildner," mit Herrn Curtmann an der Spitze, erſcheint mir. Ich ſehe ſchon die Anklageacte, die gegen mich aufgeſetzt wird.

Spreche ich denn nicht ganz allein von der Intelligenzbildung, und laſſe ich nicht die Gemüthsbildung außer Acht? Ich muß den Leuten geſtehen, daß mir ihr „Gemüth" immer ein unfaßbares Ding geweſen iſt. Meiner Meinung nach bezeichnen die Namen Herz und Gemüth den Menſchengeiſt in ſeiner Totalität — Herz, die durch Gefühle bewegte, Gemüth, die durch Gedanken und Ideen erregte und bewegte Pſyche. Nach meiner Meinung iſt der Menſch mit dem Herzen bei der Sache, wenn ihn das lebendige Intereſſe treibt, jenes Intereſſe, von deſſen Erregung weiter oben die Rede war. Und ein ſolches geiſtiges Arbeiten aus lebendigem Intereſſe und durch daſſelbe führt zur erhöhten Bildung des Gemüths.

Demnach wirkt der naturgemäße Unterricht, d. i. der methodiſche, Gemüthsbildung. Das Gemüth iſt die tiefſte Quelle jeder bedeutenden That und Schöpfung im Großen und im Kleinen. So ungefähr, nur etwas ausführlicher, würde ich dem Herrn Landammann Schindler auf ſeine bekannte Frage ebenfalls geantwortet haben. — Die Gemüthsbildner aber reagiren gegen das Peſtalozzithum; das iſt meiner Meinung nach auch ein Zeichen der Zeit. Herr Scheibert ſchwärmt ſogar für die Wiederherſtellung der geheimen Conduitenliſten. Wer Ohren hat zu hören, der höre! Aber Herr Scheibert iſt nichtsdeſtoweniger ein ſehr praktiſcher Mann, von dem Vieles zu lernen iſt. So ſoll über ſeine

Ideen in Betreff der häuslichen Arbeiten der Schüler gleich in der folgenden Nr. eine Mittheilung erfolgen. Die Intelligenzbildung muß er uns aber nicht schmähen; wir halten viel von ihr und meinen, daß wir in dieser Hinsicht unser Ziel noch lange nicht erreicht haben.

VIII.

Die häuslichen Aufgaben.

Director Scheibert, der Herausgeber der Pädagogischen Revue, liefert in No. 1 und 3 dieses Organs einen inhaltsschweren Aufsatz. Die Hauptsätze desselben sollen hier vorgeführt, und mit einigen Anmerkungen versehen werden.

Scheibert: Schüler, Lehrer, Eltern, Aufseher und Nachhelfer seufzen gleicherweise bei diesem Thema; ja selbst politische Zeitschriften erwähnen es lobend, wenn eine Schule die häuslichen Aufgaben beschränkt. Wir: Waren das preußische Zeitschriften, oder hat er (S.) die Hamburger Vaterstädtischen Blätter gelesen? Hören Sie, Herr Dr. B., vielleicht hat man Ihr opus sogar in Stettin beachtet. Nein, Spaß bei Seite, Herr S. gebraucht den Plural; Herr Dr. B. wird also wohl an mehreren Orten Cameraden gleiches Strebens haben, die sich in gleicher Weise äußerten. Die Söhne des Aesculap operiren gegen die Pädagogen allerorts, und an vielen Stellen meint man sogar, die Ersteren seien die

die ſchlimmſten Feinde der Letzteren, namentlich derjenigen unter ihnen, die die ſilbernen Bruſtbilder hoher Häupter nicht aus den Staatscaſſen, ſondern unmittelbar aus den Taſchen der Familienväter erhalten. Herr Scheibert hat dieſe Widerſacher gar nicht mit auf ſeine Liſte geſetzt. Das müſſen wir nachholen; wir müſſen ſogar mit ihnen anfangen. — Seit ſo und ſo lange vor Chriſti Geburt weiß man ſchon, daß nur in einem geſunden Körper eine geſunde Seele wohnen könne. Niemals iſt in irgend welcher Zunge ein pädagogiſches Buch geſchrieben, das nicht auch die Mahnung, die körperliche Entwickelung nicht zu hemmen, vom Stapel gelaſſen hätte. Und dieſe pädagogiſche Forderung iſt unterſtützt worden von den Vertretern jener Kunſt, auf die nichtsdeſtoweniger der Vater neuſter Pädagogik keineswegs gut zu ſprechen war. Der Leſer wolle ſich gefälligſt der bezüglichen Sätze im „Emil" erinnern. Wir, die wir in einem andern Zeitalter leben, ſind harmloſer, als der große Radicale des vorigen Jahrhunderts. Wir anerkennen und ehren die Bedeutung der Wächter menſchlicher Phyſis; wir freuen uns, wenn dieſelben mit uns einen Theil der erziehlichen Aufgabe mitübernehmen und mitüberwachen, wenn dieſe Herren ſich nicht in überflüſſiger Weiſe mit Pillen, Salben und Latwergen, ſondern vornehmlich mit der Unnatur der menſchlichen Lebensweiſe herumſchlagen, wenn ſie den Unmäßigen zur Mäßigung, den Faulen zur Arbeit, den Culturfetzen zum Naturgenuß und zur Einfachheit antreiben und dem trägen Buben den Schulweg zeigen, wenn derſelbe durch ſelbſtgemachte Kopfſchmerzen uns

Fieber die „nervöſen" Eltern in Schrecken ſetzt. Seid geſegnet, Kundige der heilenden Mächte, wenn Ihr alſo verfahrt! Wir Erzieher ziehen dann vor Euch den Hut, wie vor unſern liebſten Freunden, und lauſchen gern Euren Winken! Wenn Ihr aber der Unnatur das Wort redet, der phyſiſchen Abſchwächung Vorſchub leiſtet, aus Erwachſenen und ſogar ſchon aus Kindern weibeinige Apotheken macht, und nebenbei den Erziehungsanſtalten recht fleißig alle Schuld körperlicher Kränklichkeit ꝛc. ꝛc. in die Schuhe ſchiebt, ſo machen wir Front Euch gegenüber und verbitten uns Eure Complimente. Duldet Ihr rauſchende, nachtlange Kinderbälle, aufreibende Vergnügen aller Art — Ihr kennt das große Regiſter! — und warnt dann am Tage nach einer von den kindlichen und kindiſchen Herrchen und Dämchen verjubelten Nacht die Eltern dieſer Leutchen, ihre Lieblinge ja vor anſtrengenden geiſtigen Arbeiten zu bewahren, ſo wiſſen wir keine Worte, um eine ſolche Fürſorge richtig zu bezeichnen. Nun, Gottlob! noch iſt Polen nicht verloren! Kommt mit uns; wir wollen Euch in den Erziehungsanſtalten eine Majorität zeigen, die weder durch ſprachliche Regeln noch durch mathematiſche Lehrſätze das friſche Blut in den Wangen und die friſche Kraft in Muskeln und Lungen verloren hat. Kommt mit uns, und Ihr ſollt die Wahrheit eines Satzes mit Händen greifen können, daß nicht blos das körperliche, ſondern auch das geiſtige Turnen friſch macht und friſch erhält, daß körperliche Unbeweglichkeit und Trägheit nicht im Mindeſten erſchlaffender wirkt, als eine dauernde geiſtige Zerſtreutheit und Energieloſig-

keit, als die Denkfaulheit und der Mangel jener intelligenten Thätigkeit, welche die Pſyche zu ernſten und anhaltenden Willensacten herausfordert. Wer wollte die Wirkung der Phyſis auf die Pſyche, wer aber auch die der Letzteren auf Erſtere verkennen! Und wer wollte die Wirkungen des Uebermaßes auf beiden Seiten mit denen des wohlberechneten und abgewogenen Maßes verwechſeln! — Es giebt allerdings einen Feind geſunden friſchen Lebens in den Schulen; wir wollen ihn Euch verrathen, ihr Herren: dieſer Feind iſt der unmethodiſche Schlendrian, der Neugierde und Wiſſenstrieb von vorneherein unterdrückt, der im Nachbeten und Auswendiglernen unverdauter Sachen das Heil ſucht, der in ewiger Ungründlichkeit von dieſer oder jener Frucht menſchlichen Wiſſens naſchen läßt, vieles Denken für bedenklich hält, und das Heil nur in einer widrigen Breite des Stoffes und nicht in der ganzen und vollen Verarbeitung eines geringeren Volumens ſucht. Ein ſolches Verſchluckenmüſſen unendlicher und unverdaulicher Wiſſensbrühe bewirkt bei dem armen übergoſſenen Zöglinge ein fortwährendes Leiden des Gemüths, juſt in ähnlicher Weiſe, als wenn der Magen eine widerliche Sauce fort und fort in unerhörten Quantitäten aufnehmen muß. In beiden Fällen iſt die Wirkung dieſelbe. Gegen dieſen Feind kämpfe wer kann, und er wird ſich ein größeres Verdienſt erwerben um die Menſchheit, als wenn er die Anzahl der Lehrſtunden und der häuslichen Arbeitszeit kritiſirt und zu reduciren wünſcht. — Dieſe Bemerkungen mögen hier genügen, wo wir der ärztlichen Warnungen gedenken mußten.

Herr Scheibert erinnert uns in dem erwähnten Aufsatze, daß die Schüler über Arbeit klagen. Selbstverständlich gedenkt er dabei nicht der ursprünglich trägen Seelen. Diese ausgenommen, so haben die Herren Knaben allerdings Ursache dazu, wenn diese Arbeiten von dem obenerwähnten unmethodischen Schlendrian dictirt wurden. Im Ueberhören und Aufgeben bestand bekanntlich die ganze Lehrthätigkeit der Schule jener Zeit, zu welcher ein unschuldiger Haarbündel den Namen hergegeben hat. Erscheinen aber die Arbeiten als Repetitionen eines interessanten und anregenden, und darum gemüthlichen Unterrichts, so klagt kein fleißiger, oder vielmehr gesunder Schüler, und er nimmt auch die Präparation für die interessanten Dinge, die da kommen sollen, gern und willig auf. In diesem Falle sind Ermahnungen zum Fleiße überflüssig, im entgegengesetzten Falle unnütz; da müssen andere Mittelchen erfunden werden. Wodurch also begegnet man den Klagen der Schüler? Ich weiß hier wieder keine andere Antwort, als die: durch Methode! Durchschaute Herr Scheibert das Wesen unserer „Methode", auf die er so ergrimmt ist, weil sie den „Intelligenz-Schulen" dient, er hätte seinen Aufsatz anders geschrieben. — Im Allgemeinen haben die gutunterrichteten Schüler auch Lust zu den häuslichen Arbeiten. Trotz dieser Behauptung räumen wir den Herren Aerzten wiederum das Feld und gestehen ihnen, daß diese Arbeiten dennoch wieder der Frische und Gesundheit schaden können. Wir räumen das ein, obgleich wir uns wiederum gegen die Behauptung verwahren, daß wir dem Uebermaß

das Wort reden möchten. Wir meinen alſo: Nur die Arbeit erfriſcht und erhebt, welche eine ganze und volle Concentration der Gedanken des Geiſtes erfordert; jede Thätigkeit ſchadet, welche die Flüchtigkeit und geiſtige Zerfahrenheit befördert. Nun aber iſt das Intereſſe, das die Lehrſtunde erregt, ſelten ein ſo nachhaltiges, daß die ebengenannten zerſtörenden Mächte gar nicht aufkommen könnten — dies ſchon darum nicht, weil die lehrend-erregende Perſönlichkeit hinweggerückt iſt, und weil außerdem im Elternhauſe ſich noch manche andere Factoren bemerkbar machen. Kinder ſind eben Kinder! Herr Scheibert, der unſer ſchon erwähntes Mittel verachtet, erſinnt dafür ein anderes, das der ſogenannten freien Arbeit. Wir anſpruchsloſen Menſchen mußten bisher allerlei Mittelchen zur Erregung des Ehrtriebs, und auch Strafmittel haben, der in Rede gebrachten Gefahr vorzubeugen. Wir tröſteten uns aber mit der Erfahrung, daß Kinder Kinder ſind, und waren philiſtrös genug, einen höheren Zuſtand weder zu erwarten, noch zu erſehnen. Wir ſuchten die möglichen nachtheiligen Einflüſſe unſeres Syſtems auf alle nur mögliche Weiſe zu nivelliren, und hielten die Ueberzeugung feſt, daß der Menſch, wie ſo Vieles, ſo auch das Arbeiten in der That erſt lernen müſſe, daß uns durch das Arbeitenlehren ein Hauptmittel zur Charakterbildung und zur Entwickelung und Kräftigung des Willens gegeben ſei. Wir ſahen auch, wie ſo Viele nach und nach weiter kamen in der Kunſt, gediegen zu arbeiten, und hatten daran unſere herzliche Freude. Wir behandelten in der Anleitung zu dieſer Kunſt die

Jünglinge und Jungfrauen in spe gar nicht ſüßlich und weiblich, ſondern hielten es für unſere Pflicht, ganz ernſtliche und unerbittliche Forderungen an dieſelben zu ſtellen, und dieſe Forderungen mit eiſerner Conſequenz durchzuſetzen. Dabei erblickten wir keine Abnahme der Luſt und Liebe, weder zu uns, noch zur Sache, noch zur Schule. Wir hielten es überhaupt für eine geſunde Praxis, nicht zu tändeln, ſondern durch ernſte Forderungen und feſte Behandlung, welche die Heiligkeit und Wichtigkeit unſeres Berufs dictirt, die Jugend zu uns wo möglich heraufzuziehen, und vermeiden es ſorgfältig überall, zu dieſer Jugend hinabzukauern, als wären wir ihresgleichen. Darum ſcheuten wir uns niemals, ein ernſtes Wort zu reden, wenn trotz der erregten allgemeinen Arbeitsluſt die Dämonen der Flüchtigkeit und Zerfahrenheit den Sieg davongetragen hatten.

Aber die Lehrer, Aufſeher und Nachhelfer ſeufzen auch, meint Herr Scheibert. Die Lehrer wiſſen, daß an den häuslichen Arbeiten „ſo manche Täuſchung haftet, ſo mancher Betrug ſich entwickelt, daß durch ſie ſo manche Lüge geboren wird.“ Wer aber wollte ſich täuſchen laſſen, Herr Director? Wenn Sie Anfänger im Lehrfach allmählich fortſchreiten ſahen, ſo werden Sie bemerkt haben, daß dieſelben zuerſt lernen müſſen, eine Claſſe als ſolche, als ideale Perſon zu behandeln und jede Frage an die Geſammtheit zu ſtellen. Dieſe erſte Stufe einer gediegenen Praxis wird gar nicht ſo leicht erreicht, als man denken ſollte. Und hat der Anfänger dieſe Staffel glücklich erklommen, ſo iſt er

immer noch vor den gerügten Täuſchungen nicht ſicher, weil er die Individuen noch nicht nach ihrer Individualität zu behandeln und zu bethätigen weiß, ihre Kraft und ihre Leiſtungen alſo auch nicht genau kennt. Iſt bei dem Lehrenden dieſe Fähigkeit vorhanden, ſo hat er die zweite Stufe erreicht. Tagelöhner im Erziehungsberuf bringen es ſelten bis zu No. 1, viel weniger bis zu No. 2. Tüchtige Leute aber kommen bei guter Leitung dahin, daß die Täuſchungen in Betreff der Leiſtungen Einzelner immer ſeltener werden, ja endlich ganz aufhören, und obgleich ſie eine Claſſe fort und fort als „ideale Perſon" behandeln, ſo ſcheeren ſie dennoch die Individuen nicht über einen Kamm, ſelbſt nicht in Betreff der häuslichen Arbeiten. Daß dieſes „über einen Kamm ſcheeren" vom Uebel iſt, glauben auch Sie, und in dieſer Hinſicht ſind wir ganz mit Ihnen einverſtanden. In den hieſigen höheren Schulen iſt auch die Möglichkeit individueller Behandlung durch die geringe Schüleranzahl einer Claſſe geſetzt. Der Hamburger hat eine Antipathie gegen die Maſſenerziehung — freilich nicht, weil er ein Pädagoge, ſondern größtentheils nur, weil er ein Kaufmann iſt. Er denkt: Sind 12 in einer Claſſe, ſo kommt auf den Mann $^1/_{12}$, bei einer Anzahl von 20, $^1/_{20}$; folglich iſt der erſte Fall profitabler. Trotz dieſes Grundes und anderer Gründe, die nicht eben ſehr philoſophiſcher Art ſind, iſt es dennoch ſehr liebenswürdig von dem Hamburger, wenn er lieber ein hohes Schulgeld zahlt, als daß er ſein Kind in einer Unzahl eine 0 oder ein unbekanntes X ſein läßt. In Summa: Wir räumen

die Täuſchungen am beſten durch eine tüchtige Unterrichtskunſt und dadurch hinweg, daß wir die Ueberfüllung der Claſſen zu verhindern ſuchen. Ohne Zweifel klagt bei einer ſolchen tüchtigen Unterrichtskunſt weder der Lehrer über Correctur — da ja die meiſten ſchriftlichen Arbeiten nur Repetitionen ſind — noch der Nachhelfer — der oft ſehr unnütze homo — über ſeine ſchreckliche Aufgabe. Im entgegengeſetzten Falle iſt Letzterer freilich in einer äußerſt ſchlimmen Lage. Hilft er dem Kinde, das ſeiner Aufgabe durchaus nicht gewachſen iſt, nicht, ſo erregt er den Unwillen der Eltern; thut er das Gegentheil, ſo geräth er mit der Schule zuſammen. Es iſt betrübt, von der Scylla ſtets in die Charybdis gerathen zu müſſen!

Was das Lügen betrifft, ſo wird unſer Recept auch die Quelle dieſes Laſters verſtopfen, ſo weit dieſelbe in den häuslichen Arbeiten zu ſuchen iſt. Dies wird um ſo leichter gelingen, wenn durch eine Disciplin, die eben ſo wenig die Tyrannei als die Frechheit aufkommen läßt, der Geiſt der Wahrhaftigkeit und Offenheit in einer Anſtalt weht. Solchen Geiſt zu erzeugen, iſt nicht leicht; dennoch liegt die Aufgabe im Bereiche der Möglichkeit, iſt ſchon oft gelöſt, und muß immer allgemeiner gelöſt werden. — Hoffentlich können wir jetzt die Klagen der Eltern von der Beſprechung ausſchließen.

Was endlich die politiſchen Zeitſchriften betrifft, ſo können ſich die Stettiner mit der Mitleidenſchaft der Hamburger tröſten. Unſere Herren Redacteure beſagter Blätter wiſſen mit uns umzuſpringen! Bald bezeichnen

ſie die Schule des Einen als eine „ausgezeichnete,“ bald ſetzen ſie eine ganz „neue Idee“ eines Schulvorſtehers auseinander; dann wieder erzählen ſie, wenn Jemand einen berühmten Lehrer angeſtellt hat, tragen die Nachricht unangenehmer Disciplinarfälle in's Publicum, und entſetzen ſich über die Munterkeit der Jugend auf dem Spielplatze, wenn ſie zufällig in der Nähe dieſes Spielplatzes wohnen. Sie ſind in Preußen gegen uns noch gut daran. Aber was hilfts! Laſſen Sie uns immer gemüthlich bleiben, gleichviel, ob wir ſchreiben, oder ob über uns geſchrieben wird.

IX.

Ueber Strafen.

1.

„Strafe muß ſein", ſagt das Sprüchwort. — In der Schule werden wir vom Lehrer, im Leben durch die Folgen vielfacher Thorheiten unſererſeits und zuweilen auch durch unſern Herrgott beſtraft. Letzterer ſcheint übrigens ein milder Zuchtmeiſter zu ſein; denn „wenn Jeder das bekäme, was er verdiente, ſo wäre kein Menſch vor Hieben ſicher!" So meint wenigſtens die Volksweisheit. — Ich hoffe aber, daß bei dieſer Procedur der Gerechtigkeit wenigſtens der Eine mehr bekommen würde als der Andere.

Wenn ein Deutſcher über irgend welche Sache redet, ſo verlangt man von ihm zunächſt die Darlegung des Begriffs dieſer Sache; auch wir gedenken uns dieſem Uſus ſogleich zu fügen, beabſichtigen aber nicht hinabzuſteigen in das dunkle Gebiet der Metaphyſik, ſondern wollen die Aufgabe leichter nehmen. Man hat ja als „Schulmeiſter" Jahre lang ſelbſt Strafen ver-

hängt und ausgetheilt, ſollte alſo billigerweiſe von dem einfach reden können, was einen Theil der täglichen Thätigkeit ausmacht. Jedoch iſt's mit dem Redenkönnen eine eigene Sache. Der Eine redet und thut; der Andere redet und thut nicht; ein Dritter redet nicht und thut deſto mehr, und ein Vierter beſchäftigt ſich eben ſo ungern mit dem Reden wie mit dem Thun. Der Vierte taugt nichts, und der Zweite, welcher nach Saphir an der „Sprechruhr" leidet, iſt nicht viel beſſer; dagegen iſt No. 3 zu loben und ihm zu wünſchen, daß er ſich zur Stufe des Erſten emporſchwingen möge. — Zwar iſt nicht Alles, was wir thun, auch nicht immer das Vernünftige und Zweckmäßige, Folge unſerer Einſicht und Ueberlegung; talentvolle und geniale Menſchen verrichten auf dem Gebiete ihrer Thätigkeit Vieles inſtinctiv, dem innern Gefühle und Tacte gemäß; ob aber auch die gute That Folge einer Einſicht, oder ob ſie Reſultat der Unmittelbarkeit unſers innern Lebens ſein mag: immerhin iſt ſie der Ausdruck eines Geiſtigen, das ſich vorher oder nachher dem innern Auge der Prüfenden und Beobachtenden enthüllt. Wir können alſo klar werden über das, was wir täglich ausüben, und wir ſollen es, damit die Summe unſerer Thaten von jenen Summanden befreit werde, die das Prädicat „gut" nicht verdienen, ſintemal ſie keine Verkörperung vernünftiger Gedanken, ſondern unzuläſſiger Gefühle, Wallungen und Leidenſchaften ſind.

Wegen dieſer nothwendigen Subtraction, die wir als ſittliche Menſchen unſer Lebelang zu vollziehen haben, wird auch das obige Thema hier noch einmal in

Anregung gebracht; denn sündigen wir in unsern erziehlichen Werkstätten allesammt vielfach, so kommt ein nicht geringer Theil dieser Sünden auf Rechnung unserer Straffähigkeit oder Strafunfähigkeit. Und solche Strafsünden zerfallen nach dem Katechismus gleichfalls in Begehungs- und in Unterlassungssünden. Unsere nervöse Zeit kränkelt mehr an den Letzteren, als an den Ersteren; in früherer Zeit, als es noch ohne Widerrede hieß: „Beuge ihm den Rücken, dieweil er noch jung ist!" mag das anders gewesen sein.

Strafe ist Aufhebung des Wohlgefühls, welche absichtlich von einer überlegenen Macht über uns verhängt wird, oder als Consequenz unserer verkehrten Handlungsweise erscheint; sie ist also eine Negation. Sollte man indeß mit einem pessimistischen Philosophen das Wohlsein als etwas Negatives, als eine Abwesenheit alles Schmerzens und Leidens, Schmerz und Leiden also als das eigentlich Positive betrachten, so ist auch sie allerdings eine Position im vollsten Sinne des Wortes. Aber, ob so oder so: jedenfalls ist sie Quelle irgend welchen Leidens. Da wir uns nun, trotz Carl Vogt, Moleschott und Büchner, nicht entbrechen können, den Menschen in Leib und Seele einzutheilen, so zerfallen uns auch die durch Strafe erregten Leiden in körperliche und seelische, obgleich wir wohl wissen, daß erstere Art in der Regel auch die letztere erregt, und auch seelische Leiden nicht selten körperliche in ihrem Gefolge haben. Demnach unterscheiden wir Strafen, welche körperliche Leiden erzeugen, von denen, welche die Seele in disharmonische Schwingung brin-

gen. Seeliſch leidet der Menſch durch Schande und durch Entziehung der Freiheit. Darnach giebt es alſo körperliche Strafen, Ehrenſtrafen und Freiheitsſtrafen.

Durch dieſe Eintheilung wird Manches, was unſerer Meinung nach fälſchlich als Strafe erſcheint, von vornherein ausgeſchieden. Dahin gehört Alles, was zwar der Strafe ähnlich ſieht, aber nicht als Reſultat voller Ueberlegung und einer vernünftigen Abſichtlichkeit erſcheint. Dergleichen kann man noch immer erleben, obgleich wir hoffentlich über die Zeit hinaus ſind, in welcher es der Tradition nach manchem Lehrer dann und wann gefiel, zur Beförderung ſeiner Verdauung einen Jungen durchzubläuen, und das noch dazu unter Geſangbegleitung von Seiten des verdauenden und darum ſtrafenden Herrn. Dergleichen Abſichtlichkeit iſt wohl kaum mehr in den Bereich unſerer Betrachtung zu ziehen. Erblicken wir aber auch ſolche Verdauungskünſtler nicht mehr in den Schulräumen, ſo gewahren wir um deſto mehr launenhafte, weil hypochondriſche Lehrer, auch ſolche, welche an einem entſchiedenen Mangel der nöthigen Selbſtbeherrſchung laboriren. Die Launenhaften untergraben ſehr bald eine gute Disciplin, wenn ſie nebenbei ſchwach ſind, und richten entſetzlichen Schaden in erziehlicher Hinſicht an, wenn ſie trotz dieſer Schwäche energiſche Willenskraft und Herrſchertalent beſitzen; ſie ſind eine Plage der Direction einer Anſtalt, und dies auch dann noch, wenn ein einiges und concentrirtes tüchtiges Lehrercollegium ſehr wohl im Stande iſt, den ſchädlichen Einfluß dieſes oder jenes ſchwachen Hauſes zu paralyſiren und ihm

ſelbſt die unverdiente Autorität bis auf einen gewiſſen Punkt zu erhalten. Es gehören an und für ſich weder die körperlich, noch die Gemüthsſchwachen in die erziehlichen Räume hinein. Dieſer Satz klingt ſchroff und unbarmherzig; denn wir wiſſen als vielgeplagte und vielfach überbürdete Creaturen alleſammt, wo uns in dieſer Beziehung der Schuh drückt, wie ſchwer es iſt, uns ſtets geſund und friſch und bei guter Laune zu erhalten, und wenn wir uns auch ganz ernſtlich beſtreben, Immanuel Kant und Feuchtersleben zu folgen, ſo haben wir dennoch Urſache, den Paſſus einer Bach'ſchen Motette mit Inbrunſt zu ſingen, der alſo beginnt:

Das Ziel iſt nah, die Kraft iſt klein.

Nichtsdeſtoweniger müſſen wir daran, an die Rieſenarbeit nämlich, körperliches und geiſtiges Ebenmaß dauernd zu erringen. Es iſt eine bekannte Thatſache, daß Kinder ſich durch den Ausdruck des äußern oder innern Leidens ihrer Lehrer im Ganzen ſehr wenig rühren und beſtimmen laſſen, weil ſie mit dem Leiden noch unbekannt ſind, alſo in ihrer Seele als Bedingung der Mitleidserregung ein anſchaulicher Hintergrund fehlt. Darum appellirt der Kranke und Schwache in der Regel vergebens an das Mitleid der Jugend; dem Knaben vor Allem imponirt nur die Manneskraft und ſittliche Energie, jene Potenzen, welche er ahnungsvoll verehrt, weil er ſich einſt zu ihnen emporſchwingen ſoll. — Alſo noch einmal: wir müſſen an die Rieſenarbeit und dürfen die Kraft unſers Willens auch in dieſer Beziehung nicht zu gering anſchlagen, ſollen und

müſſen im Gegentheil zu der Ueberzeugung gelangen, welche der alte Blücher auf ſeinem Sterbebette ausſprach:

„Was der Menſch will und immer will, das gelingt ihm endlich.“

Nicht minder ſchlimm als die ſo eben verurtheilte Krankhaftigkeit und Launenhaftigkeit iſt die Principloſigkeit und Abſichtsloſigkeit beim Strafen. Schwache und unerzogene Menſchen werden als Lehrer nicht ſelten durch ein mehr oder minder klares Gefühl oder Bewußtſein ihrer Schwäche zum Mißtrauen und zur Rache angetrieben; ſie wittern Chikane und Beleidigungen, wo ſolche oft nicht im Entfernteſten zu finden ſind, und Empfindlichkeit und Tollköpfigkeit verleiten ſie häufig zu Maßregeln, welche ſie nachher, in ruhigerer Stunde, bitter bereuen. Solche Herren gehören erſt recht nicht in die erziehliche Werkſtatt hinein. Einen Grad der Erzogenheit, welcher dergleichen Extravaganzen unmöglich macht, ſoll man billigerweiſe bei Jedem vorausſetzen, welcher das erziehliche Gebiet als Ausübender betritt. Den wirklichen Erzieher kann kein Zögling beleidigen; er kann ihn höchſtens betrüben und ſeine ſittliche Entrüſtung hervorrufen; wer noch beleidigt wird, iſt ſelbſt noch ein Kind, ein blinder Blindenleiter. Was ich ſelber nicht weiß, das kann der Schüler nicht von mir lernen, und er ſoll es auch nicht. Das ſei den lieben Collegen geſagt, denen man während der Stunde das Buch nicht aus der Hand bringen kann.*) Und wenn man ſelbſt noch nicht in

*) Den Herren Directoren rathen wir, überall die Katheder abzuſchaffen; es verſteckt ſich zu gut dahinter.

gewiſſem Sinn erzogen iſt, ſo kann und ſoll man auch nicht erziehen. Das mögen ſich die Beleidigten, Rachedurſtigen und Wuthſchnaubigen merken.

Merkwürdig iſt's, daß gerade die Eltern, welche den eben gerügten Fehler am Lehrer ſehr bitter und ſchnell zu tadeln pflegen, gerade an dieſem Fehler am häufigſten leiden. Fragt man ſo einen choleriſchen Vater, nachdem man ihm die Schlingelei eines kecken Burſchen recht lebhaft geſchildert hat, was er dieſer Keckheit gegenüber thun würde, ſo hört man nicht ſelten den naturwüchſigen Ausruf: „ich würde den Bengel todtſchlagen!“ Erkundigt man ſich weiter, was er von dem Lehrer in ſolchem Falle verlangen würde, ſo heißt's mit dem Junker in der bekannten Gellert'ſchen Fabel:

„Ja, Bauer, das iſt ganz was anders!“

Und es iſt auch ganz etwas anders. — Mancher kann ein Gemälde beurtheilen, der nicht malen kann; da ſteckt's. — Wir aber ſollen Künſtler ſein und malen können.

Am Schluſſe dieſer erſten Arbeit müſſen wir noch hervorheben, daß nach unſerer Anſchauung die ſogenannten Strafarbeiten bei der Eintheilung der Strafen keine Stelle finden können. Seitdem der Cherub vor das Paradies mit dem bloßen hauenden Schwert geſtellt iſt, ſind wir halt zur Arbeit verurtheilt! — Verurtheilt? Du lieber Gott, wer's ohne Arbeit aushalten könnte! Täuſcht ſich ja bekanntlich der Millionair, der mit Schätzen beladen über den Ocean zu uns zurückkehrt, aus jenem jenſeitigen Lande ſeiner An-

ſtrengungen und Mühen, um im dolce far niente und conſequenter Ruhe und Beluſtigung die Früchte ſeiner Saat zu ernten. Lebensüberdruß und tödtende Langeweile und wie die andern herzdurchbohrenden Gefühle alle heißen mögen: dieſe Dämonen ſind ſein Loos, wenn er nicht arbeitet! — Tüchtiges Schaffen iſt die Quelle unſerer Zufriedenheit und unſeres Glückes:

Tages Arbeit, Abends Gäſte, ꝛc.

Wir erziehen alſo vernünftigerweiſe zur Arbeitſamkeit, und ſuchen die Arbeitskraft und Arbeitsluſt auf alle Weiſe zu entfalten; auch die Arbeitsluſt muß entwickelt werden. Wir ſind allerdings nicht der Meinung, welche ein College einſt in unſerm „Bildungsverein" verfocht, daß nämlich der Menſch „von Hauſe aus ein faules Thier" ſei. Der Thätigkeitstrieb iſt dem Menſchen angeboren und verlangt in dem geſunden Kinde oft in recht ſtürmiſcher Weiſe Befriedigung; alſo thätig ſein kann der Menſch von Hauſe aus, aber nicht arbeiten, d. h. thätig ſein mit Rückſicht auf einen gewiſſen Zweck, der entweder ihm ſelbſt oder zunächſt und zuvörderſt ſeinem Erzieher aufgegangen iſt. Zwecklos in dieſem Sinne will das geſunde Kind thätig ſein, d. h. es will ſpielen; aber arbeiten muß es erſt lernen, und die Liebe zur Arbeit quillt eben auch aus der Uebung derſelben. Wie ſoll es aber lieben lernen, wodurch es geſtraft wird? Ein Lehrer, der Strafarbeiten ertheilt, kommt mir vor, wie Einer, der im Punkte der Erziehung zur Arbeitſamkeit mit der einen Hand einreißt, was er mit der andern aufbaut. Und wer wollte gern ſolche Thorheit begehen!

2.

Im I. Abſchnitt gedachten wir derjenigen Strafen, welche eigentlich keine Strafen, ſondern für Schüler und Lehrer ein Unglück ſind. Ein Glück kann übrigens nach unſerer Definition die Strafe nie und nirgends ſein: es ſei denn, daß man eine erziehlich richtige, momentane Aufhebung des Wohlgefühls in Bezug auf den Schüler, und mit Rückſicht auf die wohlthätigen Folgen, mit dieſem Namen beehren will. Allerdings iſt vielen Naturen das Zuviel geſünder als das Zuwenig, und mancher tüchtige Mann bedauert bei dem Rückblick auf das bedeutende Maß ſeiner „Jugendeſelei" jeden Schlag, der ſeinen Rücken zufälliger Weiſe nicht traf; allein die Capacitäten ſind gleichfalls verſchieden in Hinſicht des Leidens. Dem Lehrer und Erzieher, welcher nicht gerade die Virtuoſität unſeres Verdauungskünſtlers im I. Abſchn. erlangt hat, wird übrigens jedwede Strafe, die er ertheilen muß, mehr oder weniger als eine Art Unglück erſcheinen. Es iſt das jenes Unglück, welches manchem Manne außerhalb der erziehlichen Räume Bedenken in Hinſicht eines Berufes einflößt, alſo daß er drei Kreuze ſchlägt, wenn man ihn auf's Gewiſſen fragt, ob er wohl Lehrer ſein möchte. Aber ſolcher Mann kennt gewöhnlich auch nur unſere Collegen aus der guten alten Zeit; wir Kinder des 19ten Jahrhunderts ſind doch wohl in mancher Hinſicht ſchon etwas geſcheidter als die des 18ten; wir beten: „Bewahr uns Gott vor Strafen!" und denken hoffentlich immer darüber nach, wie wir

das Maß unſeres Schulmeiſterunglücks möglichſt reduciren können. In der guten alten Zeit des Ochſenziemers, des Erbſenknieens ꝛc. ſann man bekanntlich nach über die Vervielfältigung der Strafmittel und die Verſchärfung ihrer Wirkſamkeit, wie die Kriegskünſtler des 19ten Jahrhunderts über die Verbeſſerung der Büchſen und Kanonen; aber wir zerbrechen uns doch vermuthlich alleſammt ganz ernſtlich den Kopf über die Möglichkeit einer äußerſten Verminderung unſeres Handwerks, wie die Strafthätigkeit nicht ganz mit Recht genannt worden iſt. Und der liebe Gott wolle ſolche Beſtrebung allerorten mit ſeinem Segen krönen und uns ſtrafen lehren im Sinne Logau's, nach welchem die Strafe ſein ſoll „wie Salat, der mehr Oel als Eſſig hat". Alſo die Strafen müſſen auf ein möglichſt geringes Maß reducirt und unſere Leber muß möglichſt wenig afficirt werden. Das iſt nun allerdings bedeutend leichter geſagt als gethan, wie ſich's ja anerkanntermaßen immer leichter raiſonnirt als handelt. Aber das Raiſonniren iſt doch auch zu Zeiten gut, und Mancher iſt ſchon halbweges gebeſſert, wenn ihm über irgend einen Gegenſtand die Augen völlig aufgegangen ſind. Manche freilich wiſſen das Richtige, und thun nichtsdeſtoweniger das Gegentheil. „Vorüber, ihr Schafe, vorüber!" Wodurch aber reduciren wir die Zahl der Strafen?

Wir züchtigen als Lehrer — und von den Lehrern ſoll hier zunächſt die Rede ſein — wenn wir ſittliche Schäden und Vergehungen bemerken. Und da doch eingetheilt werden muß, ſo möchten wir dieſe

Züchtigungen die rein erziehlichen nennen. Wir verfügen ferner Strafen zur Aufrechthaltung oder Wiederherſtellung einer guten Disciplin, und endlich zur Bekämpfung des Leichtſinns, der Zerfahrenheit und der Trägheit. — Wenn ein Kind von Anfang an richtig geleitet wird, ſo werden wir mit der erſten Art wenig zu ſchaffen haben; aber — wenn! Wer auch nur wenige Jahre als Lehrer im Schulſtaub gelebt, dem wird aufgegangen ſein, daß die Zahl der engelhaften, harmloſen, gut geleiteten Naturen unter unſern Schülern nicht gerade übertrieben groß iſt. Dem Einen ſteckt's hier, dem Andern dort. Der weltberühmte Apfelbiß der Eva trägt jedoch wohl kaum die Schuld dieſer Erſcheinung. Wie Alles in der Welt unvollkommen iſt, ſo auch die erziehliche Geſchicklichkeit der Menſchen; ja, hier muß es um ſo mehr hapern, als die Erziehung eine unermeßlich ſchwere Thätigkeit iſt, — ſo ſchwer, wie die Verſchiedenheit der Naturen groß und die Schablone bei dieſer Beſchäftigung unmöglich iſt, — ſo ſchwer, wie die Erſteigung jener ſittlichen Höhe fällt, auf der man angekommen ſein muß, um erfolgreich zu wirken. Werfen wir alſo nicht ſofort einen Stein auf eine Mutter, die uns in ihrem Liebling nichts weniger als einen Engel zuführt. Aber das ſteht feſt: Vieles kommt nicht auf unſere Kappe, was wir auszubüßen haben, und da wir die Quelle mancher ſittlichen Disharmonie nicht zu verſtopfen im Stande ſind, da wir oft gute Früchte erſtreben müſſen, nicht *weil*, ſondern *obgleich* einige Zöglinge ein Elternhaus haben, ſo werden wir nicht ſelten ver

urtheilt, mehr zu ſtrafen und dadurch zu leiden, als uns recht und lieb iſt. Waſchen wir in dieſem Falle unſere Hände in Unſchuld und thun, was ſich thun läßt! Es läßt ſich auch dann noch in der Schule viel erreichen und gut machen, wenn man mit dergleichen Hinderniſſen kämpft. Den Satz kann Schreiber dieſes Niemandem beweiſen; er gehört nur zu ſeinen Erfahrungsſätzen. Zu dieſen Erfahrungsſätzen gehört auch der andere, daß man nämlich dem ganzen Heer ſittlicher Gebrechen den Boden unter den Füßen wegzieht, wenn man es verſteht, bei dem Einzelnen und der Claſſe den böſen Geiſt der Lügenhaftigkeit und Unredlichkeit auszutreiben und dem Geiſt der Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit eine wohnliche Stätte zu bereiten. Ueber dieſen ſpeciellen Punkt darf in dieſer Arbeit billigerweiſe nicht geredet werden; denn er würde zu einer eigenen Betrachtung verleiten, welche die dieſes Mal geſteckten Grenzen überſchreiten müßte; auch iſt ja in neuerer Zeit in wer weiß wie vielen kleineren und größeren Lehrervereinen darüber geredet worden, wie man die Lügenhaftigkeit der Schüler ausrotten könne und auszurotten habe. Vielleicht iſt es auch uns gegeben, baldmöglichſt einſchlagende Erfahrungen zu veröffentlichen.

Wenn es wahr iſt, daß die Beſchränkung der rein erziehlichen Strafen nicht ganz in unſerer Hand liegt, ſo iſt es nicht minder wahr, daß wir in nicht disciplinariſcher Hinſicht wie in Betreff der Flüchtigkeit, Zerfahrenheit und Trägheit um deſto mehr auszurichten vermögen. Die Haupthebel bleiben hier unſere erzieh-

liche Kraft und Lehrtüchtigkeit. Unsere erziehliche Kraft ist bekanntlich abhängig von dem Höhengrade unserer eigenen Erziehung, von unserer Lust und Begabung zu unserm Beruf, wie von der Schule, die wir als Lehrerbeflissene durchgemacht haben.

No. 1, nämlich ein bedeutender Höhengrad eigener Erziehung, ist in allen Fällen nothwendig. No. 2, eine reiche Begabung, ist wünschenswerth, aber in hohem Grade nicht gar häufig anzutreffen, und die Jugendwelt wäre in erziehlicher Hinsicht verrathen und verkauft, wenn sich nicht manches, was das Talent nicht hergeben will, durch Schule ersetzen ließe. Es fällt übrigens nie und nirgends ein Meister vom Himmel, am wenigsten auf unserm Gebiete; wir bleiben auf diesem Gebiete unser Lebenlang Schüler, und wenn uns das Gefühl der Schülerschaft verloren geht, so sind wir gerichtet. Jungen Lehrern, welche mit einem festen, reinen Willen ausgestattet sind — und nur solche sollten Erzieher werden — müssen zähe Consequenz und Beharrlichkeit lernen, und vor Allem muß ihnen das innere und äußere Auge geöffnet werden. Innerlich müssen sie sehen, d. h. die Aeußerungen der Kindesnatur richtig erkennen und würdigen lernen; äußerlich müssen sie sehen, d. h. es muß ihnen in der Classe nicht die geringste Kleinigkeit entgehen; denn wer Kleinigkeiten gleich zu rügen versteht, dem kommen — ich möchte sagen — die Großigkeiten nicht. Wer nicht sehen lernt, wird nie ein guter Classenführer werden. — Und richtig urtheilen müssen die jungen Lehrer lernen; das Kleine muß ihnen klein, das Große groß

erſcheinen. Vor allem ſoll jeder Strafende Maß halten lernen. Mancher ſtraft für Kleinigkeiten gleich ſo, daß er den armen Deliquenten für größere Vergehungen conſequenter Weiſe mindeſtens aufhängen müßte. Vor allen Dingen aber muß jeder Claſſenlehrer lehren lernen, d. h. ſich üben, den Unterricht intereſſant und geiſtbildend zu machen. Das Langweiligſte auf der Welt iſt die Langweiligkeit, namentlich wenn letztere von einem Lehrer heraufbeſchworen wird; denn die Jungen ertragen, wie die Franzoſen, alles leichter als Langeweile. Am unerträglichſten iſt dieſe Langeweile, wenn ſie durch die mangelhafte Präparation eines Lehrers erzeugt wird. Schreiber dieſes erinnert ſich, daß er einem ſolchen gewiſſenloſen Lehrer gegenüber an der Spitze einer Flegelei ſtand, die dem Lehrer theuer zu ſtehen kam. Da es jetzt zum Bereuen zu ſpät iſt, ſo freut er ſich wenigſtens über die Erfahrung, welche er bei dieſer Gelegenheit machte. Aber wundern ſollte ſich in der That Niemand, wenn er von der Jugend für unerhörte Gewiſſenloſigkeit abgeſtraft wird.

Alſo einer ſchlechten Disciplin und der Zerfahrenin den Stunden können wir begegnen und dadurch Strafen unnöthig machen. — Ich ſelbſt bin von der Wahrheit folgender Formel völlig überzeugt:

> Die Leiſtungen eines Lehrers ſind ſeiner Charakterkraft und Lehrertüchtigkeit direct — dem von ihm in Anſpruch genommenen Strafmaße aber umgekehrt proportional.

3.

Aus unſerer zweiten Ueberlegung folgt, daß jede vernünftige, d. i. principmäßige, conſequente Schulführung dem Lehrer als Unterrichtenden ſo wenig Strafen wie möglich geſtatten, und daß jeder tüchtige Lehrer darnach trachten ſollte,

ohne Weh und ohne Ach,
ohne Hieb und ohne Schmach

gute Erfolge in Hinſicht des Wiſſens und Könnens ſeiner Schüler zu erzielen. Die Schulführung muß ſich in der Perſon des Dirigenten nicht erweichen laſſen, wenn junge, unerfahrene Bäumlein in der Baumſchule des Lehrercollegiums vom rauhen Nord oder milden Süd vorerſt ein wenig hin- und hergeworfen werden und ſich folgerichtig nach einer Stütze ſehnen; Executivgewalt ſoll keinem Anfänger die Beine zuſammenbinden wollen, bis er laufen kann, ſondern ihn hübſch laufen laſſen, wenn er auch einmal ſtraucheln und fallen ſollte. Sie ſoll ſich auch nicht rühren laſſen, wenn ſie in der Mitte des Lehrercollegiums einige betagtere Knaben älterer Schule gegen die verteufelten neuen Einrichtungen Sturm laufen ſieht, weil man als Lehrer unmöglich Ergiebiges leiſten könne, wenn man nicht den Schlüſſel zu dem Zeughauſe eindringlicher Strafmittel von oben erhalte. Unſere pädagogiſche Zeit neigt trotz des italieniſchen Krieges ſo ſehr zum Frieden, daß es beſſer iſt, wenn der Dirigent dieſen Schlüſſel nicht herausgiebt, dem Schreckensregiment ein- für allemal keinen Vorſchub leiſtet, ſondern jeden auf

ſich ſelbſt anweiſt und hinweiſt, und von jedem verlangt, daß er durch ſein Sein und Lehren alle Geiſter und Herzen erobern und an dem Höhengrade ſeiner Erfolge ſeine eigene Tüchtigkeit meſſen lernt. Aber ſo eine kleine Buchführung mit dem berühmten und bekannten plus und minus darf ſich doch wohl auch der Lehrer geſtatten? Er könnte es vielleicht in ſeiner Eigenſchaft als Lehrer, ſo meinen wir, aber nicht in ſeiner Eigenſchaft als Erzieher.

Iſt aber dieſe unſere Meinung eine richtige, was unſchwer zu beweiſen ſein dürfte, ſo ſollte auch dieſe „Krücke ſchwacher Lehrer" weggeworfen werden; denn jede wahrhaft zeitgemäße Schule will keine bloße „Lehranſtalt", ſondern eine Erziehungs- oder Bildungsſchule ſein, und ſie verbannt folgerichtig alle Mittel und Mittelchen, welche zwar dem Wiſſenserwerbe dienen und die Uebung unterſtützen, alſo dem Können Vorſchub leiſten, aber dem ſeeliſchen Leben des Kindes zum Nachtheil gereichen.

So hoch der Himmel über der Erde iſt, ſo ſehr überragt der Werth des Seins den des Wiſſens und Könnens. Schön iſt's, wenn der Zögling in einer Bildungsanſtalt etwas Tüchtiges *lernt*; aber ſchöner iſt's, wenn er etwas Gediegenes *wird*. „Und was hülfe es dem Menſchen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an ſeiner Seele!" — Nun ſchaden aber unſere *berühmten*, in meinen Augen freilich *berüchtigten*, plus und minus der jungen Seele. Es giebt zwar im Schulleben Augenblicke, in welchem auch dem Schüler eine Frage frei-

ſteht an das Schickſal; aber iſt es erlaubt, wenn er ſich bei jeder Arbeit begierig erkundigt, was ihm für ſeine gute That wird? Heißt das einen Menſchen tugendhaft machen, wenn man ihm von früh an die Gelegenheit nimmt, tugendhaft zu ſein? Denn Diejenigen, welche mit Rückſicht auf einen Gewinn Gutes wirken, „haben ihren Lohn dahin", und ein wirkliches Tugendſtück liefert der Schüler nur dann, wenn er aus freiem Trieb wie aus Intereſſe für die Sache aufmerkſam iſt und Gutes leiſtet, und wenn ſelbſt die Anerkennung von Seiten ſeines verehrten Lehrers der jungen Seele nicht das Beſtimmende und Erſtrebte, ſondern nur ein angenehmes Agio iſt, das ihn zu verſtärkten Kraftanſtrengungen ermuntert; denn die Anerkennung ſpornt auch den Tugendhaften an, obgleich ſie ſein Thun und Laſſen nicht ſchlechthin beſtimmt. Darum iſt eine geſchickte und mäßige Appellation an den Ehrtrieb auf dem Gebiete der Erziehung immerhin erlaubt, während ein Anſpannen der ohnehin mehr als zu ſtark wirkenden Triebfeder des Egoismus verderblich wird. In den Augen des Schülers entſpricht nach meiner Beobachtung und Erfahrung die plus-Summe jenem geträumten Schatz der Heiligen im Himmel, jenem Ueberfluß an guten Werken, von dem man bedürftigen Sterblichen je nach Umſtänden ein Stück zukommen laſſen kann. Und jeder plus-Jäger iſt ſein eigener Tetzel. Solch ein kleiner Tetzel hatte ſich einſt in meinen Augen gröblich vergangen; ich kreidete ihm entrüſtet eine bedeutende minus-Summe an. Hans wußte ſich jedoch zu helfen; er liefert meinem Collegen

eine fleißige Kartenſkizze zum andern Tage, und erhält glücklich durch einige Anſtrengung und eine geſchickte Darſtellung ſeiner Verdienſte eine plus-Summe, welche die ſtörende minus-Summe von meiner Hand bedeutend überragt. Der kleine Tetzel weidete ſich augenſcheinlich an der Ueberraſchung ſeines Claſſenlehrers. Und dieſer Herr „lobte den ungerechten Haushalter, daß er klüglich gethan habe". In der That, wer in ſolchem Gebahren und in ſolcher Praxis keine ſittliche Gefahr erblickt, dem iſt nicht zu helfen. Mein pädagogiſches Gefühl hat ſich von jeher dagegen geſträubt; ich habe beim Unterricht ſtets die Krücken entfernt, und tüchtige Collegen haben daſſelbe gethan, ſich wohl dabei befunden und mehr dabei geleiſtet, als die Lahmen, welche nicht gehen lernen wollen. Aber es kommt die Zeit und iſt ſchon jetzt, in welcher auch in den erziehlichen Räumen die Blinden ſehen und die Lahmen gehen lernen müſſen, damit den geiſtig Armen und Unmündigen das Evangelium der ſittlichen Freiheit auf die richtige Weiſe gepredigt werden könne.

Ein tüchtiger Lehrer und Erzieher würde alſo in den Schulräumen wenig zu ſtrafen haben, wenn „die häuslichen Arbeiten" nicht wären. Arbeitet das Kind im Hauſe, ſo iſt nicht allein der unmittelbare Einfluß des Lehrers aufgehoben, ſondern es treten in der Regel noch mancherlei Hinderniſſe ein, welche vom Kinde ſchwer zu beſeitigen ſind. In den Familien unſerer Stadt z. B. fehlt den Kindern nur zu häufig der durchaus nöthige unbedingte Gehorſam. So gewiß dieſe traurige Thatſache vorhanden iſt, ſo wenig wird der

ruhige, vorurtheilsfreie Beobachter geneigt ſein, auf jede Mutter ohne Weiteres einen Stein zu werfen, die mitten in einer anſehnlichen Geſellſchaft heranreifender Knaben in deren Schlingeljahren vergebens nach einer ergiebigen Autorität ringt. Zugegeben auch, daß hier und da ein zu äußerlicher Sinn jedes tiefere erziehliche Streben beeinträchtigt, daß oft wenig Einſicht und Geſchick in Hinſicht der erziehlichen Function vorhanden ſind — immerhin liegt die Haupturſache des Uebels in den ſocialen Verhältniſſen und in der Natur des Weibes. Der Mann iſt den lieben langen Tag im Geſchäft und beſchäftigt ſich mit „Geldmachen"; matt und müde erſcheint er ſpät Abends in ſeiner Familie. Die Frau kann ſeine Unterſtützung wenig oder gar nicht in Anſpruch nehmen: am Tage nicht, weil Papa dann nicht vorhanden iſt, Abends nicht, weil Papa ſich in den wenigen Stunden der Muße doch unmöglich ärgern darf, und weil die Frau fühlt, daß Strafen, welche der That nicht auf dem Fuße folgen und von Jemand ertheilt werden, der nicht Augenzeuge war, ſehr zweifelhaften Werth haben. Die Frau iſt alſo ganz auf ſich ſelbſt angewieſen und ſoll bei der Erziehung auch den Mann erſetzen. Das aber iſt im Durchſchnitt eine rein unmögliche Aufgabe, ſo unmöglich, wie die Verſchiedenheit des männlichen Geiſtes vom weiblichen groß iſt. Ueberall, wo Liebe und Freundlichkeit, Sanftmuth und Milde ausreichen, da iſt das Weib an ſeiner Stelle; aber wo die ſchwüle Luft nur durch ein Gewitter gereinigt werden kann, wo Conſequenz und unerbittliche Strenge erforderlich ſind, da

muß der Mann eintreten. Folglich darf er auch auf dem Gebiete der Erziehung nirgends fehlen, und wo er fehlt, da laſſen ſich gewiſſe Uebelſtände nicht vermeiden, und es wird ſich in den meiſten Fällen ein Mangel an dem nöthigen Reſpect geltend machen. Somit iſt alſo ein armer Windbeutel von einem Knaben in Hinſicht ſeiner häuslichen Arbeiten ſchlimm daran. Die unmittelbare Einwirkung der Autorität des Lehrers fehlt, die des Vaters iſt in keiner Weiſe vorhanden, die der Mutter in der Regel äußerſt ſchwach; im Uebrigen iſt das Sommerwetter herrlich; Hans ſteht vor der Thür und ladet zum „Treiben" ein, und es exercirt die Bürgergarde; die Trommeln raſſeln; die Gewehre krachen; auch bläſt der Wind luſtig in die Segel der Alſterböte. In der Ferne ertönt es am ſpäten Abend: Chriſtian, haſt du deine Arbeiten? Nein! antwortet er. Ich auch nicht! ruft ſichtlich getröſtet Hans.

Steht aber die Sache ſo, handelt es ſich da nicht, was häusliche Arbeiten betrifft, um „Sein oder Nichtſein", will ſagen: wäre es nicht beſſer, zu gewiſſen Zeiten dieſe Plage der Jugend und der Alten ganz aufzuheben? Wir könnten das ſchwerlich für jede Altersſtufe und in irgend welcher Zeit. Eine Schule kann dieſe Repetitionen, Präparationen und Uebungen auf den meiſten Stufen nicht gänzlich entbehren; denn die Anforderungen an ihre Leiſtungsfähigkeit ſind groß und ſteigern ſich immer mehr, obgleich die Ueberwältigungs- und Aſſimilationskraft eines jungen Menſchen ſich nicht gerade immer nach Luſt und Belieben aus-

dehnen läßt, wie ein Harlequin aus Gummi elasticum. Und das oft recht lederne Gerede über die Concentration des Unterrichts, welches als Heilmittel vorgeschlagen wird, hat bisher noch zu nichts Ersprießlichem geführt. Es ging der Concentration wie den meisten Reformationsvorschlägen, die im Laufe der großen zehnjährigen Retirade auftauchten: sie trugen entweder das Zeichen des Krebses und waren nicht durch des Gedankens Blässe, sondern durch des Gedankens Armuth angekränkelt, oder enthielten unpraktische Phantasiegebilde. Also die Idee der Concentration rettete uns nicht; die großen Anforderungen sind geblieben, und darum werden auch die häuslichen Arbeiten bleiben müssen. Eine heilsame Beschränkung derselben thut übrigens in allen Fällen noth. In meiner Schule arbeiten die Elementarklassen täglich eine Stunde, die Mittelklassen 1½ Sunde und die Realklassen höchstens 2 Stunden im Hause.

Aber auch abgesehen von dem Bedürfniß einer Ergänzung des Unterrichts durch die häuslichen Arbeiten, läßt sich viel für dieselben sagen; sie bilden jetzt fast das einzige Verbindungsmittel zwischen Haus und Schule. — Wollte man die Eltern aufsuchen und ihnen gewissermaßen das pädagogische Heil in die Häuser tragen, so müßte man immer auf der Straße liegen, könnte weder ordentlich präpariren noch in seiner Mußezeit etwas Gescheidtes lernen und dadurch für die Schüler wirken, welchen erbärmlichen Zustand ein gebildeter und strebsamer Mensch schwerlich lange ertragen kann. Ladet man aber die Eltern zu dem Be-

ſuch der Schule ein, welche allen Gebildeten und ſich für Erziehung wirklich Intereſſirenden geöffnet iſt, ſo kommen ſie nicht. Und auf den großen Schauſtellungen, den öffentlichen Prüfungen, gegen die ſich ſo außerordentlich Beachtenswerthes einwenden läßt, erhalten ſie entweder ein ſehr mangelhaftes oder ein verkehrtes Bild des Schullebens. Und dennoch bilden ſich die Beſſeren unter den Eltern ein Urtheil über die Schule. Sie fragen, ob das Kind auch mit Luſt die Schule beſuche, und ſie prüfen die häuslichen Arbeiten. Es iſt nicht zu leugnen, daß man auf dieſe Weiſe Manches erfahren und ein treffendes Urtheil gewinnen kann. Wehe alſo der Schule, welche es nicht erreicht, daß in den Händen der Schüler ſaubere und tüchtige häusliche Arbeiten vorhanden ſind!

Endlich wiſſen wir Alle, daß die ſittliche Uebung, welche das häusliche Thun nothwendig bedingt, nicht gering anzuſchlagen iſt. Die freie Pflichterfüllung, welche ſich weder durch gutes Wetter, noch durch Unluſt oder ſonſtige Hinderniſſe hemmen läßt, muß auf dieſe Weiſe angebahnt und erworben werden. Alles Gute will aber geübt ſein und kommt dem Menſchen nicht über Nacht. Ja, ohne Kampf, ſelbſt ohne mannichfaches Straucheln, Fallen und Wiederaufraffen wird keine Tugend erworben.

So liegt die Sache, und darum müſſen wir um jeden Preis den häuslichen Fleiß zu erregen und zu beleben ſuchen. Wir müſſen das, ohne auf die berühmte Nachhülfe anzutragen; denn die iſt eine Frucht, welche vielen Familien zu hoch hängt, verdirbt auch

unter zehn Fällen neunmal mehr, als ſie gut macht, und hat nur unter ganz beſonderen Umſtänden und nur dann einen Sinn, wenn ſie von einem wahrhaft gediegenen Lehrer und Erzieher — nicht von Primanern, Secundanern, Tertianern oder ſonſtigen Jünglingen gegeben wird.

Zuvörderſt und zuoberſt iſt wiederum eine tüchtige Wirkſamkeit in der Stunde Bedingung der Erzielung guter häuslicher Leiſtungen. Geſchickter und intereſſanter Unterricht, praktiſche Begrenzung und Verarbeitung der geſtellten Aufgabe, ſorgfältige Kenntniß und Verarbeitung der Kraft des Kindes, gewiſſenhafte Beachtung und gerechte Beurtheilung der erfolgten Leiſtung — wer kennt ſie nicht, die wohlbekannte Schaar, welche man in den Kampf gegen die Dämonen des Leichtſinnes, der Faulheit ꝛc. zu führen hat! Nicht minder in erſter Linie ſteht des Lehrers eigene Feſtigkeit und Autorität. Sie wirkt bis in das Haus hinein. Das Bild des Mannes, den es fürchtet und liebt, ſteht hinter dem Arbeitstiſche des Knaben und wirkt „unſichtbar ſichtbar" neben ihm. — „Warum arbeiten die Kinder bei dir ſchlecht?" fragt man den ſchwachen Lehrer. „Ich bin im Hauſe nicht zugegen," wird er ſogleich antworten, obgleich er wohl weiß, daß ſein tüchtigerer College auch nicht im Hauſe zugegen iſt und dennoch von *denſelben* Knaben durch gute Leiſtungen erfreut wird. Iſt ein Mann, der ſich ſo leicht zu helfen weiß, Ordinarius einer Klaſſe, ſo ſteht es in dieſer Klaſſe auch für ſeine Collegen ſchlimm aus. Ein wirklich tüchtiger Klaſſenlehrer hat hinge-

gen den Geiſt ſeiner Corporation in ſeiner Hand, und die Wirkſamkeit ſolches Mannes erſtreckt ſich auf Alles, ſelbſt auf die häuslichen Arbeiten; Allen ergeht es gut in jeder Beziehung, die in ſeiner Klaſſe Ausübende ſind. Der richtige Geiſt in der Klaſſe und zuoberſt in der Schule überwindet bis auf einen ſehr hohen Punkt alle Schwierigkeiten und Hinderniſſe, kennt keine Entſchuldigung, verläßt ſich auf ſich ſelbſt und nicht auf das Elternhaus, weil er bei ſolchem Verlaſſen eben verlaſſen genug wäre.

Aber trotz alledem und alledem ſind in Hinſicht der häuslichen Arbeiten Strafen nothwendig. Beim Unterricht wenden wir der Strafe den Rücken; hier aber gebrauchen wir ſie. Nach meiner Meinung bleiben einer Schule alſo nur die im vorigen Artikel erwähnten rein erziehlichen Strafen und die für die häusliche Leiſtung; alle andern ſind möglichſt auszumerzen und im Princip unberechtigt. Hier aber nähern wir uns dem in drei Arten eingetheilten Straf-Apparate, von dem nächſtens die Rede ſein ſoll.

4.

„Wer ſein Kind lieb hat, der züchtigt es," meinte ein alter Weiſer, welcher vermuthlich eben ſo klug war, wie manche unſerer jungen Weiſen, die dem Erzieher unaufhörlich zurufen: „Alles mit Liebe!" Ja freilich, die Liebe, d. i. die Liebe zur Sache und zum Kinde, iſt in der Erziehung überall erforderlich und nothwen-

dig; aber Mancher vergißt, daß die wahre Liebe auch ernſtliche Strafen dictirt, und daß es mit jener Liebe, die auch über ausgemachte Schlechtigkeit zur Tagesordnung übergeht, die vertuſcht, was ſtreng gerügt und geahndet werden ſollte, und ſich niemals zu einer durchgreifenden disciplinariſchen Maßregel zu erheben vermag, gar traurig ausſieht. — Mit dieſer ſchwächlichen und kränklichen Liebelei geräth mancher ſonſt ehrenhafte Papa auf den Sand und weiß ſein Schifflein nicht wieder flott machen. Da ruft er denn um Hülfe, und der Lehrer ſoll überall der rettende Lootſe ſein. „Mein P. iſt ein herzensguter, prächtiger Junge," ſo ſagte ein Vater wörtlich zu mir, „aber er mag einmal durchaus nicht gehorchen, weder ſeiner Mutter noch mir; er zeigt ſich im Kreiſe ſeiner Geſchwiſter neidiſch und zänkiſch, freut ſich ſogar, wenn er ihnen etwas verſetzen kann, iſt ſehr eingebildet, mag nur nach ſeinem Kopf handeln und mault wirklich in unerträglicher Weiſe, wenn ihm die geringſte Kleinigkeit abgeſchlagen wird." Ich rieth dem Mann, ſich für einen Schilling einen Rohrſtock zu verſchreiben und dieſe Medicin bei wiederholten Anfällen ohne Bedenken anzuwenden. Er aber bekannte, daß er in ſeiner erziehlichen Werkſtatt „Alles mit Liebe" grundſätzlich betreibe und weder geneigt noch im Stande ſei, von ſeinem bisherigen bewährten Verfahren abzuweichen. Allerdings, dachte ich bei mir, bewährt iſt dein Verfahren; denn einen anerkannten „Strolch" haſt du ſchon erzogen und die „Fortſetzung folgt." Allein „man kann nicht Trauben leſen von den Dornen und

Feigen von den Diſteln;" deshalb rieth ich dem Manne, mir täglich Bericht zu erſtatten über das Betragen ſeines Knaben und mir das Weitere zu überlaſſen.

Solche Berichte hat Schreiber dieſes in ziemlicher Anzahl täglich zu leſen, und wenn ihn ſeine Beobachtung nicht gänzlich täuſcht, ſo iſt ſeine dadurch hervorgerufene Bemühung doch dann und wann von erſprießlichen Folgen geweſen, und dieſes vor allem dann, wenn die Liebeserzieher wenigſtens den Muth hatten, die Wahrheit zu ſchreiben, worauf man auch nicht immer rechnen kann. Wenigſtens iſt Verfaſſer dieſes in dem in Rede ſtehenden Falle ſchon oft als einziger „Rettungsanker" geprieſen worden. Es iſt in der That erſtaunlich, wie groß oft die Reſpectloſigkeit der heranwachſenden Jugend im Hauſe iſt. Einſt wurde ich Erzieher in ſolcher Familie. Ein Neſtling, der jüngere zweier Brüder, tyranniſirte, wie ich ſofort beim Eintritt ſah, ſämmtliche Erwachſene.] Mir wurde aufgegeben, „Alles mit Liebe" abzumachen; nichtsdeſtoweniger richtete ich einen meiner erſten Gänge nach dem Laden eines Stockverkäufers und verbarg meinen neuerworbenen Gehülfen ſorgfältig in meinem Kleiderſchranke. Indeſſen wollte ich es wirklich zunächſt mit der Liebe verſuchen. Ich raffte alle mir zu Gebot ſtehende Conſequenz zuſammen und ſuchte auf Spaziergängen wie im Zimmer das Herz des Knaben zu gewinnen. Das gelang mir in der That; auch blieb der Reſpect vor meiner Perſon nicht aus; aber die alte Frechheit im Hauſe wollte nicht ſterben und die ewigen Klagen ſeitens der Mißhandelten raubten mir

die Gemüthlichkeit; oft ſah ich unwillkürlich nach meinem Kleiderſchrank. Die Fehler des Jungen machten ſich anfänglich auch in meiner Gegenwart bemerkbar, z. B. am Tiſche; endlich aber verſchwanden ihre Aeußerungen in meiner Nähe, entfalteten ſich aber um deſto blühender, wenn eine ernſte und gründliche Reviſion des Hauſes den Buben überzeugte, daß ich nicht daheim ſei. So ſaß ich einſt am Sonntag Morgen im Gotteshauſe. Eine unbeſtimmte Ahnung trieb mich mitten aus der Predigt in meine Behauſung zurück. Auf dem Hausflur ſchon hörte ich einen Höllenlärm. Mein Pflegling raſte gegen die Dienſtboten auf die unerhörteſte Weiſe, hatte nach allen Seiten wüthend ausgelangt und endlich auch ſeine Mutter nicht verſchont. Ich ergriff ihn beim Kragen, bemächtigte mich meines ſtummen Gehülfen, verſchloß die Thür meines Arbeitszimmers und bläute den Jungen unbarmherzig durch. Vergebens lamentirte die Mutter draußen und raſſelte an dem Thürſchloß; vergebens erſcholl der tiefe Baß des mitleidigen Vaters. N. N. bekam das Maß der ihm zugedachten Hiebe ungeſchmälert, und alles Maulen der Alten hinderte mich nicht, die Procedur nach beſtem Ermeſſen in gleicher Weiſe zu wiederholen. Das Firmament des Hauſes klärte ſich nach und nach wieder; mein Gehülfe bekam weniger und immer weniger Arbeit und wurde endlich ganz in den Ruheſtand verſetzt. N. N. iſt aber heute ein tüchtiger Menſch.

Aus dem Vorherigen folgt, daß ich die körperlichen Strafen nicht unbedingt verwerfen kann. Eine

entgegengeſetzte Meinung trifft man am meiſten bei nervöſen und willensſchwachen Leuten an; ſodann bei den Franzoſen und endlich auch bei tüchtigen Menſchen, welche zum Panier der Humanität ſchwören und in ihrer Theorie von Vorausſetzungen ausgehen, die ich nicht zu theilen vermag. Die Erſten wollen durch ihre Redensarten gewöhnlich nur ihre Jämmerlichkeit bemänteln. Die Franzoſen aber entwickeln planmäßig den Ehrgeiz, und durch ihr Trommelgeraſſel, durch ihre Orden und von hohen Beamten ſelbſteigen applicirten Küſſe bei den öffentlichen Schauſtellungen erzeugen ſie jene Sucht nach gloire, welche alle guten und ſchlechten Triebe des Herzens überwuchert und die grande nation fähig macht, für einen Frieden von Villafranca 50,000 Menſchen und 500 Millionen Francs ohne Murren zu opfern. — So lange der tieferſchauende philoſophiſche Deutſche ſein Weſen nicht gänzlich verleugnet, wird er ſchwerlich Luſt verſpüren, den Menſchen auf dieſe Weiſe zuzurichten. Die Leute der obenerwähnten dritten Art haben weſentlich richtige politiſche Ideen im Auge; ſie wollen keine Prügeleien der Soldaten und anderer Menſchen, die nicht gerade mehr in den Kinderſchuhen ſtehen und darum die Berechtigung der Hiebe nie und nirgends anerkennen. Aber ſie vergeſſen meiner Meinung nach, daß das unerzogene Kind kein erwachſener Menſch — die Schule kein Staat iſt. Die Schule bildet die Vermittlung zwiſchen Haus und Staat. Im Staate herrſcht das Geſetz und das Recht, die ſtrenge Conſequenz der Vernunft und unerbittliche Strenge; in der geſunden Fami-

lie dominiren Liebe und Sitte, die oft unbewußte Consequenz des Herzens, ein liebendes Nachgeben und unerschöpfliches Erbarmen. In der Schule hebt sich aus den Uranfängen des Hauses allmählich der Rechtszustand heraus; der Schüler schreitet fort von dem unbeugsamen „Du sollst" zum sittlich freien „Ich will!" und der Wille seines Erziehers, der für ihn zuerst das allein Bestimmende ist, macht der Einsicht in die Vernünftigkeit seiner Forderungen und dadurch dem freien Entschlusse Platz. Wer als wirklicher, denkender Erzieher für ein erziehliches Ganze einen detaillirten Gesetzcodex zur allgemeinen und durchgreifenden Richtschnur entwerfen wollte, würde sehr bald das Alberne solches Verfahrens einsehen müssen. Wir haben in der Schule Gesetze und haben auch keine; denn jeden Augenblick macht uns die Rücksicht auf die Individualität des Zöglings einen Strich durch die Rechnung, und oft reicht sogar alle Einsicht und Ueberlegung nicht aus, sondern nur der Tact, d. h. die Sprache des für die erziehliche Sache begeisterten und von Liebe für die Kindesnatur erfüllten Herzens.

Die Rücksicht auf die Individualität ist es auch, die mich zwingt, für die Aufrechthaltung der körperlichen Strafen eine Lanze einzulegen. Diesterweg sagt irgendwo ungefähr Folgendes: „Wehe der Schule, in welcher der Stock regieren muß; aber wehe auch derjenigen, in welcher er nie und nirgends die ultima ratio sein darf!" In einer vernünftig eingerichteten und gut geleiteten Schule wird die ungeheure Majorität der Schüler niemals einen Schlag erhalten; aber

will der Dirigent seine Schuldigkeit vollständig thun, so wird er nicht umhin können, das Universalmittel der alten Schule als letzten Versuch, gleichsam als Moschus in bösartigen Krankheitsformen, ausnahmsweise zu verabreichen. Da aber die Diagnose der Krankheit oft eine äußerst schwierige ist, ebenso viel Genie als Erfahrung voraussetzt, und die Anwendung der Gifte, die das Leben in Frage stellen, nur von sehr geschickter Hand erfolgen sollte, so ist es billig, daß auch die körperliche Strafe ausschließlich dem anheimfällt, der doch billigerweise der Erfahrenste und Geschickteste sein sollte, nämlich dem Director. In diesem Fall ist weder der vielbeliebte Custos zu gebrauchen, noch auch jedes beliebige Mitglied des Lehrercollegiums, so ehrenwerth und wirksam dieses Mitglied auch sonst sein mag. „Eines schickt sich nicht für Alle." Wenn aber armen Kindern gegenüber der Stock von vorn herein sogar jungen Anfängern im Lehrfache in die Hand gedrückt wird, so wissen wir keine Worte, um solches Verfahren gebührend zu bezeichnen.

Wir beehren also den Herrn Director mit einem Geschenk, für das er sich schwerlich bedanken wird. Ist das Strafen überhaupt schon eine Art Unglück, so ist diese Art des Regirens gewiß ein Leiden. Der Schmerz, welchen jeder humane, fühlende Erzieher bei der in Rede stehenden Procedur selbst empfindet, mag Vielen eine Abneigung gegen dieselbe einflößen. Und wo Neigung und Abneigung in der Seele dictiren, da redet der Mund nicht selten ganz köstlich. Allein was

hilft's? Im Intereſſe eines großen Berufes muß man nicht blos köſtlich reden, ſondern auch dulden und leiden können. Man darf die Rohheit nicht aufkommen laſſen, welche manchen Individuen ſo eigen und für das erziehliche Ganze oft ſo gefährlich iſt, weil ein räudiges Schaf oft die ganze Heerde anſteckt und ein faules Ei zuweilen den ganzen Kuchen verdirbt. Einige wiſſen ſich freilich zu helfen; wenn Ruf und Säckel es erlauben, ſo jagen ſie dergleichen Burſche, welchen nichts imponirt als die rohe Gewalt, zum Hauſe hinaus. Das iſt freilich das Allereinfachſte; nur ſchade, daß ein ſolches unglückliches Individuum doch irgend wo und von irgend wem erzogen werden muß, wenn es nicht untergehen ſoll, was unfehlbar geſchehen müßte, wenn jeder die Bequemlichkeit über Alles ſtellen und einſchneidend Unangenehmes nur umgehen wollte! Und iſt es denn weniger verdienſtlich, zu retten, als zu leiten? Als ich meine Schule errichtete, wurde ich mit exilirten, zum Theil ſehr bedenklichen Jungen reichlich bedacht. Des lieben Brotes und der Leerheit der Bänke halber — auf welche Potenzen die Alten allerdings ſpeculirten — unterzog ich mich den größten Anſtrengungen und Unannehmlichkeiten, und mußte häufig nicht nur alle mir zu Gebot ſtehende geiſtige, ſondern auch alle phyſiſche Gewalt aufbieten. Es galt ja, das Ganze nicht im Keim ankränkeln zu laſſen, ſondern ihm von vornherein eine geſunde Richtung zu geben. Das ſcheint gelungen zu ſein; meine „großen Flegel" ſind nette Leute geworden; die Dankbarkeit der Eltern hat mir

nicht viel Gutes eingetragen; die Schule iſt gewiſſermaßen aus glücklichen Curen entſtanden, und ich bin nach dieſer Erfahrung bei ſchlimmen Individuen mit dem Fortſchicken durchaus nicht ſogleich bereit.

Aber nicht blos in dem Falle der Rohheit und Frechheit ſondern auch in dem hartnäckigen Lügens oder Stehlens glaube ich durch körperliche Züchtigung häufig gute Erfolge erzielt zu haben. Wenn ich dergleichen Individualitäten gegenüber mich ſchon matt und müde gepredigt und ermahnt hatte, ſo griff ich im ſtillen Kämmerlein — öffentliche Züchtigung iſt wegen nothwendiger Schonung des Ehrgefühls nach meinem Gefühl und meiner Ueberzeugung nie erlaubt — zum Stock, dann allerdings ſehr derbe, und ſuchte durch Erregung der Furcht meinen Ermahnungen und Vorſtellungen zu Hülfe zu kommen. Die erzielten Reſultate ſprechen bis jetzt für mein Verfahren.

Aber auch meine Vernunft giebt mir Recht. Nach meiner ſchon wiederholt ausgeſprochenen Ueberzeugung (ſ. den Aufſatz „Dieſterweg und Kettenler II.") iſt die Liebe zum Guten Frucht der Uebung deſſelben, und dieſe Uebung muß um jeden Preis erzielt werden. Die Mittel zu dieſem Zweck ſind perſönliche Liebe und Auctorität, Ermahnungen und überzeugende Vorſtellungen, myſtiſcher Einfluß eines tief ſittlichen Herzens auf ein unentwickeltes Gemüth, und — wenn Alles nicht ausreicht — die durch Strafe erregte Furcht, worin der eigentliche Zweck derſelben zu ſuchen iſt. „Die völlige Liebe" — zum Guten nämlich — treibt dann dereinſt die Furcht aus. Alle

Strafen und Mittelchen ſtumpfen aber ſehr leicht ab, die letzte Strafe am wenigſten leicht. Es iſt zwar richtig, daß auch die körperliche Züchtigung da durchaus nichts mehr fruchtet, wo das „Prügelſyſtem" herrſcht; aber wo das Kind im dunkeln Kämmerlein von dem gezüchtigt wird, den es hochſchätzt, von dem es ſo viel Beweiſe ſeiner Liebe, Güte und Nachſicht erhalten hat, von dem es weiß, wie ſehr er bei ſeinem Leiden ſelber leidet und wie ſchwer es ihm geworden, zu ſolchem Mittel zu greifen: da iſt an ein Abſtumpfen nicht ſo leicht zu denken und der phyſiſche Schmerz entzündet einen innern, nachhaltig wirkenden. Dieſe Erfahrung glaube ich wenigſtens ganz entſchieden gemacht zu haben.

Drittens ſcheint es mir, daß die ultima ratio auch bei conſequenter Faulheit, wenn ſolche nicht Reſultat des Leichtſinnes und der Flüchtigkeit iſt, ſondern wenn böſer Wille dahinter ſteckt, ſehr wohl mit Erfolg angewandt werden kann.

Fragt man zum Schluß noch, ob die in Rede ſtehende Strafart nicht durch gute Erziehung und eine vernünftige, conſequente Leitung von vornherein unnöthig gemacht werden könne, ſo bin ich geneigt, mit Ja zu antworten. Es iſt dieſes Strafen eine Art „Nachbengen," welches durch rechtzeitiges Vorbeugen hätte vermieden werden können, nur nicht vom Lehrer, weil der die Kinder in der Regel erſt dann bekommt, wenn das Verſehen ſchon gemacht iſt, weil er ferner nicht alle Thorheiten aufzuheben vermag, denen das Kind außerhalb der Schule unterworfen iſt. — Bös-

artige Zuſtände, welche ein ſo einſchneidendes Mittel erheiſchen, gleichen den böſen Krankheiten, die durch eine vernünftige Lebensweiſe unmöglich gemacht werden. Wahrſcheinlich würde auch der Arzt wenig Mittel, am wenigſten Gifte, zu verſchreiben haben, wenn man ſich von ihm nicht blos in kranken, ſondern vielmehr in geſunden Tagen rathen ließe. Aber an der Seele wird ebenſo ſtark herumgepfuſcht wie an dem Körper, und „wenn Holland in Noth iſt," dann kommen Arzt und Erzieher und müſſen ſich mit dem begnügen, was ſich erreichen läßt, und oft zu Mitteln greifen, nach denen ſich ihr Arm nur mit Widerſtreben ausſtreckt. Endlich wiederhole ich, damit mich niemand mißverſtehen möge, daß unter den ſeltenen Strafen einer guten Anſtalt die körperliche Züchtigung die ſeltenſte ſein muß und daß der Dirigent wohl thut, wenn er, wie der Apotheker, den Giftkaſten verſchließt und den Schlüſſel in keiner Weiſe herausgiebt!

5.

Eine vorlaute Bedientenſeele prahlte bekanntlich einſt, ſie habe mit Friedrich dem Großen geſprochen. Später kam's heraus, daß der König den Lakaien nur mit einer Ohrfeige beglückt hatte. Uebrigens wird der Empfänger den Geber in der That völlig verſtanden und alſo einiges Recht gehabt haben, jene Aeußerung zu wagen. Wir haben dieſer ſtum-

men Sprache, die auch bei vielen Lehrern in hohem Anſehen ſteht, in voriger Arbeit nicht gedacht und fühlen uns verſucht, hier Einiges nachzuholen.

Es iſt nicht zu leugnen, daß eine Maulſchelle zur rechten Zeit, bei vorlauten und frechen Menſchen oft mehr wirkt, als eine ganze Rede, und oft von ſo wohlthätigen Folgen iſt, wie der auf ein dürres Feld niederfallende warme Regen. Immerhin iſt es gut, wenn großen und kleinen Menſchen der Standpunkt ſtets völlig klar gemacht und die Frechheit entſprechend bedient wird, wenn ſie die Fühlhörner ausſtreckt. Auch wiſſen Viele, daß die häufigen Ermahnungen, Verweiſe und ſonſtigen Redensarten in der Regel mehr verderben als gut machen; ja, daß gerade hierdurch in vielen Häuſern und Schulklaſſen der Reſpect geradezu untergraben wird. Aber weil der Kopf nach allen Naturkundigen ebenfalls zum menſchlichen Körper gehört und die Ohren nicht die unwichtigſte Parthie an demſelben bilden, ſo gehört die in Rede ſtehende fühlbare Zeichenſprache ohne Frage unter die körperlichen Strafen, und was von ihnen gilt, gilt auch von ihr. — Auch die Kopfnüſſe bilden eine ſehr bedenkliche Waffe, und auch hier heißt es: „Spiele nicht mit Schießgewehren.“ Eltern und Aerzte wollen in der Regel durchaus nichts von ihnen wiſſen, und die Letzteren, welchen Schule, Lehrer und Unterricht nur zu häufig ein willkommener Sündenbock iſt, ſind hier gewiß in einigem Recht. Wir wollen ihnen dies um ſo mehr laſſen, als wir ohnehin häufig genug Veranlaſſung haben, uns gegen ihre Behauptungen, An-

ordnungen und Maßregeln zu erheben. Wenn man heutzutage dieſe Urtheile über den Einfluß geiſtiger Anſpannung, dieſe Abhandlungen über „Rückenlehnen", dieſe „Einblicke in die Schulſtuben" ꝛc. lieſt, ſo richten ſich die Haare in die Höhe. Iſt denn die Jugend bis etwa zum Jahre des Heils 1850 auf den Schulbänken abſcheulich gemordet worden, ohne daß es Jemand bemerkte? Sind wir denn ſelbſt als Producte älterer Zeit gänzlich matt und kraftlos und innerlich zu Grunde gerichtet? Man befühlt unwillkürlich das eigene Rückgrat; aber Gottlob! es iſt weder ſteif noch krumm. Oder ſitzen die Herren Schreiber vielleicht hinter dem grünen Tiſch und ſpeculiren auf zahlreichen Abſatz, wie der Verfaſſer des „Der Menſch und ſein Geſchlecht" oder anderer geiſtreicher Producte? Oder wird das Geſchlecht wirklich ſo nervenſchwach und erbärmlich, daß von allen Seiten Sturm geläutet wird, damit es nicht gänzlich zu Grunde gehe? — Ich laufe durch die Schulräume und ſuche die Jammergeſtalten; ich finde meiſt nur pauſtbackige, derbe, vierſchrötige Jungen. Ja, im Ernſt, man kann wohl begreifen, daß man in jeder Hinſicht fortſchreiten muß, alſo auch in Betreff der Körperpflege; aber den Schall der Lärmtrommel verſtehe, wer es vermag. Meine Erfahrungen, welche ich in Hinſicht ärztlicher Urtheile über Schulverhältniſſe und erziebliche Pflege gemacht habe, ſind zum großen Theil nicht eben erbaulicher Art. Doch zurück zur Sache.

Der Lehrer hat nach unſerer Meinung die Ohrfeigen abzuſtellen, einerſeits aus Rückſicht gegen El-

tern und Aerzte, andererſeits aber auch im eigenen Intereſſe. An nichts kann man ſich leichter gewöhnen, als an die edle Manier des ſofortigen Dreinſchlagens, an jene Art der Behandlung eines Zöglings, die entſchieden den Stempel der Rohheit an ſich trägt. Wenn es ſchon die Aufgabe jedes Biedermannes iſt, ſtreng gegen ſich zu ſein, ſo hat dieſes Exempel vor allen Dingen der Lehrer zu löſen; denn er ſoll und darf nie vergeſſen, daß er mehr wirkt durch das, was er iſt, als durch ſein Reden und Lehren, und daß der unmittelbare, geheimnißvolle Einfluß ſeiner Perſönlichkeit jede andere Einwirkung überwiegt. Darum immer hübſch fein und ſittig, meine Herren Collegen, in Wort und That!

„Aber," höre ich einwenden, „verändern nicht Umſtände die Sache, und gehört nicht auch dann und wann auf einen groben Klotz ein grober Keil?" Sollen wir der Frechheit gegenüber unſere Ohnmacht erklären, unſere eigene Autorität untergraben und bei dem allmächtigen Herrn Dirigenten um Hülfe ſchreien?" Ja, ihr habt Recht, Umſtände verändern die Sache. Wenn der Dirigent, der nur mächtig durch euch iſt, es nicht verſtanden hat, durch den einigen Geiſt des Lehrercollegiums, durch rückſichtsloſe Conſequenz und anhaltende Energie den Geiſt der Frechheit ein- für allemal auszutreiben; wenn es ihm nicht gelungen iſt, eine Diſciplin zu begründen, die weder den Sclavenſinn noch die Zügelloſigkeit aufkommen läßt; wenn unter den Lehrern nicht die Parole: „Alle für Einen und Einer für Alle!" gilt: dann iſt es natürlich

wenn der kräftige Mann denkt: „Hilf dir ſelbſt, ſo hilft dir Gott!“ Allein dieſe ethiſche Grundlage ſetze ich bei meiner Forderung als die conditio sine qua non voraus. Ich ſehe im Geiſt einen Director, der nicht nach Launen und ſubjectiven Einfällen, ſondern nach Grundſätzen regiert, denen jeder vernünftige und ſtrebſame Lehrer huldigt, ein Collegium, das in eine Kerbe haut und in dem jedes Mitglied den Zug des Ganzen vollſtändig zu verſtehen und darzulegen weiß, eine Corporation, in welcher der Geiſt der Wahrhaftigkeit und der Liebe, des gegenſeitigen Wohlwollens und Vertrauens weht, das dem Schüler als eine ſittliche Macht erſcheint, gegen die er nach allen Seiten hin vollſtändig machtlos iſt. Da operirt nicht heimtückiſch der Unterſte gegen den Oberſten und der Oberſte rückſichtslos gegen den Unterſten; da iſt kein Unterſchied der Perſon und keine Rangordnung; jeder dient dem Ganzen, indem er dieſem Ganzen ſeine winzige Perſon unterordnet, und dieſes gemeinſchaftliche Streben begründet eine dauernde Freundſchaft, die des Andern Fehler zu tragen weiß und die egoiſtiſche, eitle, kleinliche Geſinnung, wie die charakterloſe Schwäche und gewiſſenloſe Flüchtigkeit bis in die entfernteſten Schlupfwinkel verfolgt. Nur ſolcher Corporation iſt es möglich, den richtigen Geiſt in einem Schulganzen zu erzeugen und aufrecht zu erhalten und eine imponirende Impertinenz von Seiten eines Grünſchnabels nie und nirgends aufkommen zu laſſen. Sollte ſie aber dennoch als große Seltenheit einmal auftauchen und als Ausnahme von der Regel auftreten, ſo wird

ein geſcheidter, rückſichtsvoller Dirigent natürlich auch denken: „Umſtände verändern die Sache!“ und für ſeinen Collegen einzutreten wiſſen.

Im Uebrigen aber muß er unbedingt verlangen, daß jeder ſich von dem Dreinſchlagen ſchlechterdings entwöhne, und namentlich wird er den entſchieden tadeln müſſen, der ſich Hartköpfen gegenüber mit Ohrfeigen hilft, wenn ihm die Geduld reißt. Ein Verſuch, den verlornen nürnberger Trichter auf ſolche Weiſe erſetzen zu wollen, iſt ein vergeblicher; man ſchlägt niemals weder „einen grauen Kopf“ noch einen Dummkopf zum Doctor, und Diejenigen alten Stils, welche meinen, man könne Gedächtniß und Verſtand durch Prügel aufrütteln, ſind ſchlechte Pſychologen.

Hiermit ſchließen wir den Sermon über die körperlichen Strafen, indem wir natürlich vorausſetzen, daß im Jahre 1859 andere Species dieſer Leidensquelle, welche im vorigen Jahrhundert an der Tagesordnung waren, nicht mehr in Betracht zu ziehen ſind. Zur richtigen Würdigung ſei es geſagt, daß ich bei dieſer ganzen Darlegung nur die Knabenerziehung im Auge gehabt habe. Auf die Behandlung des heranwachſenden ſchönen Geſchlechts verſtehe ich mich nicht recht. Meine Collegen und Colleginnen in den Mädchenſchulen werden alſo die beiden Kapitel über körperliche Strafen überſchlagen müſſen.

6.

Man ſpricht von einem ſogenannten „böſen Blick," der Menſchen und Thiere in ſeinen Kreis bannen und ihnen allerlei Leids zufügen ſoll. Ich ſelbſt habe jemand gekannt, der durch bloßes Anſehen die bösartigſten Hunde zur Verzweiflung bringen konnte. Jedenfalls giebt es einen guten, wohlthuenden, erhebenden, tröſtenden Blick, und das Auge eines bedeutenden und dabei edlen, wohlwollenden und humanen Menſchen übt wunderbare Gewalt. Ich habe herkuliſche Geſtalten unter Lehrern gekannt, welche ſich von den kleinſten Jungen auf der Naſe ſpielen ließen, aber auch zarte Geſtalten, vor denen alle Welt Reſpect hatte und die mit den größten Schlingeln herrlich umzuſpringen wußten. Angebornes Herrſchertalent iſt für den Lehrer ein gar großes Geſchenk, und wenn ihn die Natur nicht mit der geringſten Doſis dieſer Kraft begabt hat, ſo iſt er ſchlimm daran und wird trotz alles guten Strebens nie etwas Beſonderes leiſten. Wer aber dieſe Gnadengabe in irgend welchem Maße empfangen, der kann ſie aus- und weiterbilden und es dahin bringen, daß ſeine bloße Gegenwart überall genügt, Gutes hervorzuziehen und Böſes niederzuhalten. Seine vornehmlichſte, ja faſt einzige Waffe iſt das Auge. Dieſem Auge entgeht in der Klaſſe nichts, auch nicht die geringſte Kleinigkeit. Dieſes Auge zeigt innere Wärme und Begeiſterung — und der Schüler wird warm und begeiſtert; es ſprüht Muth — und der Zögling bekommt Courage; es ſtraft — und der

Böſe zittert. Es iſt etwas durchaus Myſtiſches und Unerklärbares in derartigen Seelenäußerungen und ihrem Einfluß auf große und kleine Menſchen. So viel ſteht indeß feſt, daß dieſer Einfluß von Werth und Würdigkeit des innern Lebens durchaus beſtimmt wird. Wenn ein eiſerner Wille ſich mit Herzensgüte und Seelenadel paart und eine gewiſſe Jugendlichkeit und Heiterkeit die Kindesnatur magnetiſch anzieht, ſo ſind meiner Meinung nach die Grundbedingungen zum tüchtigen Schulregenten vorhanden; alles Andere muß durch Uebung erworben werden. Und wer ſich üben will, der übe hübſch zunächſt das Auge, und vergeſſe nicht, daß bei kleinen Verſtößen der warnende und ſtrafende Blick die erſte Strafe ſein muß, und daß andere Erinnerungen erſt dann folgen dürfen, wenn dieſer geiſtige Strahl nicht gezündet hat. Er zündet aber gewöhnlich bei tüchtigen Lehrern und wirkt in der Regel mehr, als die beſtdirigirte Maulſchelle des Schwächlings. Ich bin geneigt zu ſagen: Wer durch ſeinen Blick nichts vermag, in deſſen Hand wird jedes andere Strafmittel zur ſtumpfen Waffe, mit welcher nichts auszurichten iſt. Reicht indeß in einzelnen Fällen der Blick nicht aus, ſo tritt der Tadel ein; er muß kurz, bündig und einſchneidend ſein, wenn er wirken ſoll. Lange Brühen und Redensarten machen ſtumpf und häufige Tadeleien gleichgültig; außerdem rauben die letztern während der Unterrichtsſtunde unnütz Zeit. Wer hat nicht ſchon ſchwache Häuſer geſehen und bejammert, die vor lauter Redensarten in der Klaſſe immer und ewig von der Sache

abgelenkt wurden! Immer die alte Geſchichte: je kleiner die Kraft, um deſto größer der Mund; je geringer die That, um deſto ſalbungsvoller das Geſchwätz. — Tüchtige Lehrer reden überall wenig und laſſen die Schüler um deſto mehr reden. Es giebt Einige, die mit einem kurzen, leiſen Wort den allergrößten Eindruck hervorbringen; Andere ſchelten, daß das Haus ſchallt, aber in ihrem Zorn liegt ein Element der Milde und Barmherzigkeit, wie in dem Peletonfeuer des Bürgermilitairs, weshalb ſich die liebe leichtſinnige Jugend nicht ſonderlich dadurch alteriren läßt.

Verfehlt der Tadel ſeine Wirkung, ſo darf der Störenfried aus den Reihen gerufen und nöthigenfalls aus dem Zimmer entfernt werden. Denn er ſtört ja den Lehrer und die kleine Geſammtheit; es iſt alſo in der Ordnung, daß er, Letzterer zu Liebe, momentan unſchädlich gemacht wird. Nur muß natürlich eine öftere Wiederholung, hier wie überall, vermieden werden; denn das faule Subject dürfte ſich am Ende hinter der Thür gar leicht wohl fühlen und ſeinem Schutzpatron danken, daß es ihm zuweilen vergönnt wird, ſeinen Träumereien nachzuleben, und daß er der Bedenklichkeit ernſtlichen Denkens einſtweilen überhoben iſt. Gut iſt's, wenn der Dirigent auf ſeinen Reviſionsgängen ſolche Eckenſteher gleich auf eine willensſtärkende Weiſe zu grüßen verſteht. Natürlich muß auch dafür geſorgt werden, daß der Bub da draußen nicht etwa angenehme Geſellſchaft durch ſeines Gleichen bekommt und daß ihm vom Unterrichte zu ſeinem Schaden, wie auch zum Nachtheil des Lehrenden, nicht

gar zu viel entgeht. Es muß auch wiederholt erwähnt werden, daß hier nur von seltenen Ausnahmen die Rede ist, die allerdings vorkommen können, aber bei tüchtigen Lehrern und in einer wohldisciplinirten Schule selten vorkommen.

Eine weitere Verstärkung der Strafe bildet das sogenannte schlechte Zeugniß. Zuvörderst ist über Lob und Tadel überhaupt ein Wort zu sagen. Der Eine meint, man soll nicht zu viel, oder gar nicht loben, der Andere warnt vor dem Tadeln. Ich denke, man soll vor dem Schüler reden, wie es einem ums Herz ist: lebendig loben, wenn man erfreut wird, unbarmherzig tadeln, was zu tadeln ist. Mit der Aufrichtigkeit und Natürlichkeit kommt man auch in der Schule immer am weitesten. Was aber das schlechte Zeugniß betrifft, so soll es meiner Meinung nach nicht für Unaufmerksamkeit und als Stütze des Unterrichtes ertheilt werden. Der Unterricht muß sich durch jene Factoren selbst stützen, deren wir in den vorigen Abschnitten erwähnten; sonst taugt er nicht. Und jedem, der ein tüchtiger Lehrer werden will, ist es dringend anzurathen, „alle Krücken wegzuwerfen," wie weiter oben gesagt wurde. Die Lehrer geben sich in der Regel selbst ein Zeugniß, wenn sie die Unaufmerksamkeit eines Schülers bescheinigen. Wann tadeln wir am meisten, meine Herren Collegen? Wenn wir am wenigsten aufgelegt, wohl und frisch sind. Dann suchen wir den Grund der Zerfahrenheit in der Classe, während er in uns selbst zu suchen ist; dann vergessen wir, daß die Classe ein Instrument ist, dem nur eine angenehme

Melodie entlockt werden kann, wenn der Geiſt treibt und eine richtige innere Stimmung leitet. Ich kann mir nicht helfen: es erſcheint mir vollſtändig albern, wenn man den Eltern durch Zeugniſſe die Unaufmerkſamkeit ihres Kindes klagt; es iſt mir immer, als müßte ein verſtändiger Vater erwiedern: „Herr, was geht's mich an, daß Sie die Aufmerkſamkeit meines Kindes nicht erregen konnten; gehen Sie in ſich und beſſern Sie ſich."

Will man indeß über das allgemein ſittliche Verhalten des Kindes den Eltern Bericht erſtatten und dem Dirigenten dadurch eine Ueberſicht über das Ganze gewähren, ſo iſt dagegen nichts zu ſagen; ſolche Maßregel kann in den Fällen von den erſprießlichſten Folgen ſein, wo Haus und Schule im Stande und geneigt ſind, Hand in Hand zu gehen und ſich gegenſeitig über die ganze Führung des Kindes genau zu unterrichten.

Aus den in 3. angeführten Gründen bedürfen wir aber der lobenden und tadelnden Zeugniſſe in Betreff der häuslichen Leiſtung. Hier, wo es auf freie Pflichterfüllung ankommt, heißt es: „Ehre, dem Ehre gebührt." Hier iſt es in der Ordnung, daß der Fleißige und Gewiſſenhafte gelobt, der Faule getadelt wird. Erſterer ſoll den Ehrenplatz in der Claſſe einnehmen und Letzterer gebührend nach unten placirt werden. Nicht der Klügſte und Witzigſte ſoll obenan ſitzen, ſondern der Strebſamſte und Fleißigſte — Darum muß in jeder Schule eine Form gefunden werden, durch welche in dieſem Sinne die Rangordnung beſtimmt

werden kann. Dadurch muß jenem ad oculos demonſtrirt werden, daß Talent nichts hilft ohne Mühe und Fleiß, und dieſem, daß man durch Anſtrengung Vieles erſetzen kann, was die Natur verſagt hat. Allen aber muß dadurch gezeigt werden, daß der Gewiſſenhafte und Zuverläſſige überall den Vorzug verdient. Die Rangordnung ſelbſt und die dadurch erzeugte Rivalität entſpricht bekannten Vorgängen im Leben. Hier ſucht Einer dem Andern den Vorrang abzulaufen und A. den B. durch Arbeit und Ausdauer zu übertreffen. Das iſt gut; nur muß es in der Schule wie im Leben mit Ehren und ohne Neid und Zank geſchehen. Damit nun die Rivalität hinreichende Nahrung erhalte, darf eine beſtimmte Rangordnung auf den Schulbänken immer nur für eine verhältnißmäßig kurze Zeit aufrecht erhalten werden, damit der Gekrönte nicht Zeit hat, auf ſeinen Lorbeeren auszuruhen, und dem Läſſigen Gelegenheit gegeben wird, die Scharte baldmöglichſt wieder auszuwetzen. Und der Lehrer hat ſich bei der Ertheilung der Preiſe und Plätze der allergrößten Gerechtigkeit zu befleißigen. In der Schule ſtets gerecht zu ſein, iſt nicht ſo leicht; denn man hat die Leiſtungen eines Schülers nicht nur zu beurtheilen in ihrem Verhältniß zum Claſſenſtandpunkte, ſondern auch zu ſeiner eigenen, ihm verliehenen Kraft. Vergißt man dieſe zweite Rückſicht, ſo entmuthigt man und erzeugt Gleichgültigkeit in der Seele des Schülers; läßt man ſie aber zu ſehr walten, ſo erzeugt man den Schein der Ungerechtigkeit und erregt Mißtrauen. Das Gerechtigkeitsgefühl muß aber um jeden Preis genährt und ge-

ſchont werden, und wenn ein preußiſcher Schulrath verlangte, daß man auch den Schüler daran gewöhnen müſſe, Ungerechtigkeiten zu ertragen, ſo wiſſen wir, woher ein ſolcher Wind weht. Es verräth einen böſen Geiſt im Ganzen, wenn das Geſchwätz der Schüler über Ungerechtigkeit der Lehrer lebendig wird, und einen feinen Zug in der erziehlichen Werkſtatt, wenn nur dann und wann ein noch nicht curirter Lotterbube dergleichen im Munde führt.

Daß die tadelnden und lobenden Zeugniſſe für häusliche Leiſtungen dem Hauſe mitgetheilt werden, iſt in der Ordnung und oft eine gute Hülfe und entſprechende Rechtfertigung. Suum cuique! Was das Haus verdorben und gut gemacht, das ſoll es erfahren und an ſeinen eigenen Früchten ſich ſelber erkennen, wenn es anders dazu im Stande iſt. Die Schule aber erſtatte periodiſch Bericht über ihre Anſchauung des ganzen Menſchen und über ſeinen Wiſſensſtandpunkt. Sie bleibt bei dieſem Geſchäft kluger-, vernünftiger- und ſittlicherweiſe ſtreng der Wahrheit getreu und nennt das Kind beim rechten Namen. Die Furcht vor unangenehmen Conflicten, in welche man durch die nackte Wahrheit bei albernen und auf ihre Kinder eingebildeten Menſchen ſehr leicht gerathen kann, iſt ihr gänzlich fremd; denn wer den Muth der Wahrhaftigkeit nicht hat, kann vielleicht kleine Lämmlein oder ſonſtige Hausthiere hüten, aber nicht Erzieher ſein. Ehrlich währt am längſten.

Ich könnte nun mein Regiſter der Ehrenſtrafen noch beliebig durch die Betrachtung der Medaillen und

Faulbänke, der ſchwarzen und goldenen Bücher ꝛc. ꝛc. vermehren; aber die Lieblingsneigungen Einzelner, die gottlob keine allgemeine Verbreitung haben, führen ins Weite. — Wächſt mir doch der Stoff ſchon zu ſehr unter den Händen und muß ich doch die Geduld der Leſer ohnehin noch einmal in Anſpruch nehmen, weil noch von den Freiheitsſtrafen die Rede ſein ſollte.

7.

Quackſalber curiren gewöhnlich durch Univerſalmittel. Der eine heilt alle Krankheiten durch ſelbſtgebrauten Trank, der andere durch „Revalenta," rectius Bohnenmehl, der dritte durch Mückengift ꝛc. Auch in den Schulen ſcheint man über ein Mittel gegen alle möglichen geiſtigen Schäden nachzudenken. Daß ich Keinem Unrecht thue: man denkt eigentlich nicht, ſondern dictirt gedankenlos immer ein und dieſelbe Strafe. Da iſt einer ungehorſam — der Ungehorſame muß nachbleiben; ein Zweiter iſt unaufmerkſam — er muß nachbleiben; ein Dritter war faul — er muß natürlich auch nachbleiben. Geh nach der Schulzeit durch die Schulräume, und du findeſt in vielen einen anſehnlichen Bruchtheil des Ganzen mit dem Nachbleiben beſchäftigt. Der Herr Inſpector macht natürlich ein nicht gar freundliches Geſicht; denn er muß mit nachbleiben und ſich mit den Rangen abquälen. Die Alten im Hauſe warten mit Ungeduld, denn die Suppe will kalt werden und die Gemüthlichkeit droht aufzuhören. Was für Leiden bereitet täglich das Nachbleiben! Als Lehrer an einer Schule hatte ich

einſt in der Regel zwei Claſſen mit Nachbleibern zu inſpiciren, und in jeder Claſſe waren etwa 30 bis 40 Schüler täglich vorhanden. Daß ſolche en gros Nachbleiberei weder etwas Gutes bedeutet noch wirkt, kann ſich der halbwegs Verſtändige an fünf Fingern abzählen. Der Unfug deutet hin auf eine mangelnde oder wenigſtens mangelhafte Organiſation des Ganzen und wirkt, wie alle Univerſalmittel: hier einmal gut, dort gar nicht und am häufigſten verkehrt.

Bevor ich aber hier wieder auf Strafreduction antrage, ſei des hervorragendſten Mittels zu dieſem Zweck gedacht, und das iſt eine geſunde Organiſation eines größern erziehlichen Ganzen. Man organiſirt aber nach dem Bilde irgend welcher organiſchen Geſtalt. Auch hier kann „der Baum der Rector werden," wie Friedrich Fröbel zu ſagen pflegte. Das Leben der Pflanze z. B. zeigt ſich zunächſt im Samen. Im Samen ſchon iſt die ganze Pflanze idealiter enthalten, denn wie ſollte ſie ſonſt daraus hervorgehen, wenn die natürlichen Lebensbedingungen vorhanden ſind. Das Weſen der Pflanze, das ſchon im Samen lag, legt ſich auseinander als Stamm, Blatt und Blüthe, und nimmt endlich als Frucht die urſprüngliche Form wieder an. In jedem Organismus wirkt ein Ideales, das nach Geſtaltung ringt und die Kräfte der Außenwelt eine Zeitlang zu ſeiner Entfaltung benutzt, bis dieſe an und für ſich feindlichen Mächte das Uebergewicht der organiſchen Kraft nach und nach reduciren und endlich das Einzelleben wieder auflöſen. So wirkt in einem erziehlichen Ganzen ein Grundgedanke, eine Idee,

die von Allen erkannt, die Alle begeiſtern muß und der ſich Alle unterzuordnen haben, wenn das Ganze erſprießliche Früchte bringen ſoll. Und Alles, was geſchieht, muß aus dieſer Idee mit Nothwendigkeit folgen, wie Alles, was ſich vor ihrem Richterſtuhle nicht halten läßt, ausgemerzt werden muß. Sie treibt zum fortwährend unausgeſetzten Weiterſchreiten nach der poſitiven und negativen Seite hin, zu jenem unausgeſetzten Ringen, in welchem nach Goethe der Menſch ſein Lebelang Qual und Glück finden ſoll.

Ein Organismus beſteht ferner aus Gliedern, er iſt ein „Gliedganzes." Ein Glied aber zeigt Selbſtſtändigkeit, Abgerundetheit und individuelles Leben und unterſcheidet ſich dadurch vom Stück; aber es iſt nichts ohne den Zuſammenhang mit dem Ganzen, weshalb es auch dieſe Abhängigkeit ganz entſchieden zur Schau trägt. Es wird untauglich und ſtört den Organismus, wenn es ſich auf Koſten desſelben ausdehnt und ſpreizt, oder wenn es in Folge krankhafter Schwäche den Dienſt verſagt. — Wahrhafte Glieder eines erziehlichen Ganzen müſſen die Lehrer ſein, welche an demſelben als ordentliche Lehrer arbeiten. Aus dieſem Grunde muß jeder getrieben werden von der Kraft, die das Ganze treibt, d. h. von deſſen Grundgedanken; aus dieſem Grunde muß es Ordinarien geben, welche ſich zu einer Claſſe vollſtändig ſo verhalten, wie der Director zum Ganzen; aus dieſem Grunde muß jeder einen Einblick in das Ganze und in das Treiben ſeines Collegen gewinnen, und nicht bloß der Director, ſondern jeder muß inſpiciren, der es ehrlich meint und ſeine ganze

Kraft einſetzt; aus dieſem Grunde darf endlich weder Arroganz und Eitelkeit aufkommen, noch traurige Schwäche und Unſelbſtändigkeit ſich breit machen. Das meinte ich oben mit dem Ausdruck: „Alle müſſen in eine Kerbe hauen.“ Man verzeihe die Abſchweifung; ich mußte ſie machen, wenn ich verſtanden ſein wollte; denn gewiſſe Forderungen ſchweben in der Luft, wenn es nicht gelingt, darzulegen, welches Leben und welche Grundlage dabei vorausgeſetzt wird.

Wenn es in einer Schule mehr darauf ankommt, Stoff einzutrichtern, als Menſchen zu erziehen; wenn nur Fachlehrer und Stundengeber in ihr herrſchen; wenn keine wirkliche Organiſation durchgreifende Maßregeln und eine ſorgfältige Pflege des Individuums ermöglicht: ſo ſind die meiſten meiner Vorſchläge nicht auszuführen, und ſie mögen ſich in den Ohren deſſen, der nur von ſolchem Leben einen Begriff hat, komiſch genug ausnehmen. — Und nun zurück zur Sache.

Am wenigſten nützt meiner Meinung nach das Nachbleiben als Strafe für ſittliche Vergehungen. Einige meinen freilich, man müſſe dem Sünder durch Arreſt Zeit geben, über ſeine Schlechtigkeit nachzudenken. Aber dieſen Grund kann man ſchwer gelten laſſen; denn wer wirklich ernſtlich gefehlt, der weiß auch gewöhnlich ſehr bald, daß und warum er gefehlt. Hat er es ſchon vor der That gewußt, ſo wiegt ſeine Schuld um deſto ſchwerer; geht ihm nachher erſt ein Licht auf, ſo mag er mit der bloßen Vorſtellung und Warnung davon kommen. Im erſten Falle thut ein Drucker noth. Fehlt's dem Lehrenden als ſolchem an Hebelkraft, wenn

er dieſer Nothwendigkeit Rechnung trägt, ſo findet er Hülfe bei dem Ordinarius der Claſſe, vorausgeſetzt, daß ſelbiger durch die Organiſation des Ganzen wie durch eigne Tüchtigkeit das iſt, was er ſein ſoll, nämlich in der That und Wahrheit Dirigent der Claſſe, der dieſe kleine Corporation männiglich zu führen und das Seelenleben des Einzelnen zu würdigen und zu pflegen verſteht. In ſchwierigen Fällen tritt der Ordinarius des Ganzen, d. h. der Director, ein. Iſt Letzterer wie er ſein ſoll, ſo wird es für den armen Sünder ſchon eine bedeutende Strafe ſein, vor dem zu erſcheinen, welcher die Macht hat „zu binden und loszulaſſen.“ Taugt indeſſen dieſe Spitze nicht und fehlt auch da oben jenes Element, das bedeutenden Reſpect einflößt, ſo iſt „Polen verloren“ und an ein organiſches Leben iſt nicht zu denken. Der Director mag in dieſem oder jenem Zweig des Wiſſens von ſeinen Collegen übertroffen werden — wer kann Alles wiſſen! — aber als Pädagog und Menſch ſoll er eigentlich allen voranleuchten. Und wenn es richtig zugeht, ſo ſtützt er mit ſinniger Hand die Autorität ſeiner Collegen, und dieſe bemühen ſich insgeſammt, die Ehrfurcht vor dem, der die letzte Verantwortlichkeit trägt, zu nähren und zu erhöhen. Dirigent und Lehrer handeln ſo nur im eigenen wohlverſtandenen Intereſſe. Darum ſollte man meinen, es verſtände ſich das eben erwähnte Streben von ſelbſt und jede Erinnerung ſei in dieſer Beziehung unnütz; dennoch iſt es nicht überall ſo. Es giebt auch Directoren, welche hochnaſig auf die Autorität ihrer Collegen einſtürmen, und Lehrer, die

im Ganzen wie Katz' und Hund zuſammenleben und nur in einem Punkt einig ſind: in dem Streben, in den Augen der Schüler die Autorität des „Großmoguls," der das ſchwarze Buch (traurigen Andenkens!) führt, zu untergraben. Man muß in dieſem Falle erſtaunen über all' die Dummheit von beiden Seiten. „Gott iſt groß; die Dummheit der Welt iſt noch größer!" pflegte einer meiner Lehrer zu ſagen. — Einigung und Einklang iſt die Grundbedingung jedes vereinten Strebens. Wo nun wirklich Harmonie anzutreffen iſt, da iſt die Einwirkung des Dirigenten auf große Sünder und namentlich dann, wenn er zugleich ihr Religionslehrer iſt, was allen äußerſt wünſchenswerth erſcheint, die mit uns von gleichen Vorausſetzungen ausgehen. Uebrigens hat der Vertreter des Ganzen ja auch alle möglichen Mittel in der Hand. Im äußerſten Fall wird er denken: „Wer nicht hören will, muß fühlen!" (Vergleiche No. 4.)

Als rein erziehliche Strafe iſt alſo das Nachbleiben in der Regel nicht anzuwenden. Wichtiger iſt es als Mittel gegen Flüchtigkeit und Trägheit. Hat der Junge geſpielt, während er arbeiten ſollte, ſo ſoll er zunächſt arbeiten in der Schule, während andere ſpielen. Aus dieſem Grund auch ſchon darf die Freizeit in einer Schule nicht zu karg zugemeſſen ſein. Bei uns gebietet übrigens ſchon die durch die Ortsumſtände beſtimmte Schulzeit den ſogenannten höhern Schulen ſolches. Sechs Stunden ſoll und darf man nicht hintereinander unausgeſetzt und angeſtrengt thätig ſein, und — „eine halbe Stunde tüchtig iſt beſſer als

zwei Stunden ohnmächtig und flüchtig." Wirkt die Entziehung der Spielzeit nicht mehr oder nicht recht, ſo verfällt der Flüchtikus der ſtrengen Inſpection des Ordinarius, der bei jedem ſeiner Striche aufpaßt. Auch dieſe Procedur kann noch anfänglich während der Spielzeit und muß im Wiederholungsfalle nach der Schulzeit vollzogen werden. Zeigt ſich noch keine Beſſerung, ſo erhält der Dirigent den Faulpelz, der ſich gleichfalls ſeine beſtimmte Stufenfolge macht, und wenn's ſein muß, im äußerſten Falle „Moſchus" anwendet. Auf dieſe Weiſe arbeitet man dem maſſenhaften Nachbleiben entgegen. Ich pflege das „Gradation der Strafen" und die vernünftige Berückſichtigung verſchiedener Stufen „Oekonomie der Strafthätigkeit" zu nennen, und zu wachen, daß von Letzterer nicht nur geredet, ſondern daß ſie wirklich ausgeübt werde. Wenn dieſe Gradation fehlt und jeder dummer Weiſe zum letzten Mittel bei jeder Gelegenheit greift, ſo iſt es kein Wunder, wenn ſich allgemeine Abſtumpfung, Gleichgültigkeit und Erfolgloſigkeit zeigt und daß ſelbſt der Ochſenziemer nichts mehr wirkt, ſondern ſeine Schläge nur als unvermeidliche unangenehme Beigabe des Daſeins hingenommen werden und der Bube Staunen erregt, welcher die Pönitenz ohne Klage und ſonſtige Schmerzensäußerung zu ertragen weiß.

Da die Freuden des eigentlichen Carcerlebens nur von Gymnaſiaſten und Studenten genoſſen und von Schülern andern Calibers nicht getheilt werden, ſo ſind wir hier endlich am Schluſſe angelangt. Wir haben nicht blos theoretiſirt, ſondern manches aus der

Schule geſchwatzt. Es ſtand uns eine größere Schule mit einer Reihe von Kräften und leinem nicht unbedeutenden Maße materiellen Vermögens vor der Seele. Wo beide Potenzen fehlen, da „verändern wieder Umſtände die Sache.“ Allein ich denke, es iſt auch manches berührt worden, was alle meine Collegen und überhaupt Die angeht, welche mit der Erziehung beſchäftigt ſind. Jeder redet aus ſeinen Anſchauungen heraus, und wenn das ehrlich und aufrichtig geſchieht, ſo muß man wenigſtens, meine ich, dieſe Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit anerkennen.

X.

Receptivität und Productivität.

Und man saß zu Gericht über uns und unsere unschuldigen Arbeiten. Und man richtete scharf und tadelte hart, daß wir auf dem Wege unserer „Methode" nicht blos Receptivität, sondern auch Productivität haben und letztere ohne Bedenken von unsern Schülern auf jeglicher Stufe verlangen wollen. Wie kann auf den Schulbänken, so hieß es, schon von Production die Rede sein? Darf doch der Bube beim Unterrichte kein anderes Ziel verfolgen, als das, was du, als Lehrer, schon kennst, und ist doch jene Productivität, welche von dieser „Scheinproductivität" allenfalls zu unterscheiden wäre, ein Etwas, das die Kräfte zu früh anregen und den ganzen Menschen schwächen und verderben kann. Was also unterscheidest du hier? Siehe nur recht zu — Receptivität, Alles Receptivität! Und wo eine Productivität thörichter Weise, wie z. B. beim Anfertigen deutscher Aufsätze verlangt wird, da siehst du, wie Alle, die kläglichen Resultate. Also,

lieber Freund, verſchone uns mit deiner Productivität. — Dem letzten Wunſche, meine Herren Richter, kann ich für heute nicht entſprechen; wir müſſen dem Dinge etwas tiefer auf die Spur kommen und darum ziemlich weit ausholen.

Neuere Naturforſcher, z. B. Carus, unterſcheiden eine unbewußte und bewußte Sphäre unſers Organismus und meinen, daß der Schlüſſel zur Erkenntniß der bewußten Sphäre gerade im Unbewußten unſers Selbſtes und der ganzen Natur zu ſuchen ſei. Nun ſcheint es mir, als ruhe der Schlüſſel zur tieferen Erfaſſung unſers Begriffs ebenfalls in der unbewußten Region unſers Daſeins. Wollen ſehen:

I. Der Ernährungsproceß der unbewußten Region entſpricht dem Bildungsproceß in der bewußten Region unſers Seelenlebens; wenigſtens ſoll dem ſo ſein.

Je mehr dieſer Vergleich aber wirklich ſtichhaltig iſt, um deſto naturgemäßer entwickelt ſich das bewußte Seelenleben. Ohne leibliche Speiſe kann der Menſch bekanntlich nicht exiſtiren; darum zeigt ſich der Trieb nach Nahrung, der Hunger. Aber auch ohne Seelenſpeiſe kann und ſoll kein Menſch beſtehen; darum zeigt ſich beim Kinde von Anfang an der Thätigkeitstrieb. Thätigkeitstrieb iſt Seelenhunger; er kehrt beim kleinen Kinde nach der öfteren Ruhe immer und das mit einer Energie wieder, welche dem des phyſiſchen Hungers nichts nachgiebt. Wo der Appetit fehlt, da iſt der Körper krank; wo der Thätigkeitstrieb bei den Kleinen nicht rege iſt, da darf man ebenfalls mit Sicherheit

auf eine Verſtimmung des Organismus oder gar ſchon auf Siechthum ſchließen. Die „ſtillen, artigen" Kinder ſind oft ſehr zu bedauern. Es iſt unnatürlich und ſchädlich, ohne Appetit Nahrung aufzunehmen; eben ſo unnatürlich und ſchädlich iſt es, ohne Intereſſe an der Sache, ohne ein gewiſſes Bedürfniß dem Geiſte Speiſe zuzuführen. In beiden Fällen waltet eine alleinige Receptivität, weil der Trieb als das Bedingende und Verurſachende nicht vorhanden und gerade er es iſt, welcher nach unſerer Meinung jeder Thätigkeit den Stempel der Productivität verleiht. Dieſer Trieb geht aus dem Gefühl der Luſt zur Sache hervor oder er iſt es vielmehr ſelbſt. Wir ſuchen alſo die letzte Triebfeder wirklicher Productivität unſerer Pſyche in ihrem tief innerſten Grunde ſelbſt, wo ſie ſich als das eben bezeichnete angenehme und treibende Gefühl kund giebt, welches dem Hunger der Phyſis entſpricht. Iſt dieſe Triebfeder vorhanden, ſo iſt der Menſch auch beim Empfangen ſelbſtthätig, ohne dieſelbe erinnerte die Aufnahme des zu verarbeitenden Materials an ein widerliches Hinunterſchlingen ohne Appetit, an pommerſches Gänſenudeln. Leider ſind Geiſt und Körper im Stande, dieſe unnatürliche Aufnahme bis zu einem gewiſſen Grade ohne einen ſofort bemerkbaren Schaden zu ertragen; es dauert, je nach der Art der Conſtitution, eine kürzere oder längere Zeit, bis hier Erbrechen, dort Antipathie erfolgt. Ja es kann die aufgedrungene phyſiſche Nahrung ſogar mäſten, die geiſtige einen Ballaſt todter Gelehrſamkeit erzeugen. Jedenfalls aber

verlieren Magen und Geiſtesorgan ſofort in Betreff ihrer urſprünglichen Energie und Ueberwältigungskraft. Summa: Es iſt vor dem Lernen und während deſſelben der geiſtige Hunger wach zu rufen und rege zu erhalten; widrigenfalls ſinkt die ganze Thätigkeit zu einer naturwidrigen, von aller Productivität entblößten Receptivität herab. Dieſer geiſtige Hunger äußert ſich in dreifacher Geſtalt: als das Gefühl des Bedürfniſſes, als Neugierde und als das Streben nach dem Nützlichen. Wie dieſe Factoren in's Schlepptau zu nehmen ſeien, haben wir in unſerm Aufſatze über die Methode angedeutet und wollen es, ſo Gott will, ſpäter noch näher ausführen.

Als der Hauptact aller Stoffaufnahme erſcheint die Aſſimilation, die Umwandlung des von außen dargebotenen Materials in Chylus und Blut. Ihr muß das Zerreißen und Auflöſen der Materie durch die Zähne und den Speichel vorhergehen. Je lebendiger und erfolgreicher dieſer Vernichtungs- und Zerſetzungsprozeß vor ſich geht, um deſto beſſer die Verdauung und Blutbildung. Schlechte Zähne ſind ein Freibrief auf die Ewigkeit, ſagt Oken. In ähnlicher Weiſe geht der geiſtigen Aſſimilation die Zergliederung und Auflöſung des Gegenſtandes vorher. Sie iſt nothwendig und kann nicht ſcharf genug ausgeführt werden. Die Gemüthsbildner wollen von dieſer Section nicht viel wiſſen; ſie vermuthen dabei nachtheilige Folgen und halten den halb zerkauten Biſſen für geſunder und zuträglicher, wenn derſelbe zuvor mit einer äſthetiſchen

Brühe übergoſſen worden iſt, die das Ganze nur noch unverdauerlicher macht. Nein, nein, ſoll Neues hier erſtehen, ſo muß das Alte untergehen. Je klarer und ſchärfer die Section, deſto beſſer. Nichts wirkt nachtheiliger, als die Confuſion. Ein unſcharfer, confuſer Lehrer iſt kein Lehrer, ſondern ein Unglück. Natürlich muß man ſeine eigenen Zähne gebrauchen, wenn man ſich ordentlich nähren will. Wo der Lehrer im Gegenſatz zu dieſer Erfahrung den Gegenſtand der Anſchauung vorzergliedert, vorunterſcheidet und auseinanderlegt, anſtatt den Zögling ſelbſt zergliedern, unterſcheiden und auseinanderlegen zu laſſen, da kaut er dieſem das Brot und fördert eine naturwidrige Receptivität, ohne alle Productivität.

Eine auf dem Wege der Anſchauung erworbene Vorſtellung muß mit mehreren Vorſtellungen in Beziehung geſetzt und verglichen werden. Aus ſolcher Vergleichung erfolgt durch Abſtraction der Begriff. Dieſe ſchon fertigen Vorſtellungen, welche den neuerworbenen zum Vergleich entgegengehalten werden, hat der Lernende ſelbſt herbeizuziehen, den Vergleich und die Abſtraction ſelbſt auszuführen, wie er zur Chymusbildung ſeinen eigenen Speichel und Magenſaft gebrauchen muß. Der Begriff iſt der Chymus des Geiſtes. Ueberhebt man ihn dieſer Mühe, ſchleppt Vorſtellungen herbei, vergleicht und abſtrahirt ſelbſt, ſo bewegt man ſich wiederum auf dem Boden bloßer Receptivität; man trichtert Andern fremden Speichel ein.

Der Chymus verwandelt ſich im Gallendarm mit Hülfe der Leber in Chylus und Lymphe. Nahrhafte

Theile werden zu einer Subſtanz verbunden, unbrauchbare Subſtanzen abgeſondert und ausgeſchieden. So auch ſondert der Geiſt — die Phantaſie? — die Begriffe und verbindet die lebensfähigen und die dem Organismus entſprechenden zu Gedanken. Der Gedanke iſt die Lymphe des Geiſtes. Das Quantum der Lymphe richtet ſich nach dem Grade des Nahrungsbedürfniſſes und dem der Aſſimilationsfähigkeit. Die Bildung der Gedanken ſteht im geraden Verhältniſſe zu der Höhe der Productionskraft des Individuums und des geiſtigen Bedürfniſſes. Wer ſeine Schüler mit Gedanken überſchüttet, die von ihnen nicht erzeugt ſind, ohne Rückſicht darauf zu nehmen, ob dieſelben ihrer Fähigkeit und dem Bedürfniſſe entſprechen, Unverſtandenes und für den Geiſt noch Unaſſimilirbares auswendig lernen läßt, der befördert das todte Nachſprechen und das Vergeſſen und ſchwächt damit Phantaſie und Gedächtniß, wie der zu reichhaltige und mit zu vielen fremdartigen Stoffen begabte Chylus die Lymphgefäße und Secretionsorgane. Er greift ſtörend ein durch Receptivität, wo er der Productivität die Ernährung überlaſſen ſollte.

Die Lymphe verwandelt ſich in Blut und wird durch Berührung mit der Außenwelt, durch Oxydation, lebendig. Gedanken werden namentlich durch Arbeit, durch die Praxis des Lebens, durch das Bemeſſen derſelben an der Realität, durch Einwirkung des umfluthenden Lebens und der Lebenserfahrung zu Ideen. Die Ideen ſind das Blut des Geiſtes. Jede urſprüngliche Idee fördert das urſprüngliche Leben des Geiſtes

und läßt, wenn sie sinkt und vergessen wird, immer ihre wohlthätigen Spuren zurück. Ideen einem Menschen octroyiren zu wollen, heißt Wasser in ein Sieb schöpfen. Wer das thut, der verkennt die Bedeutung der Productivität. Die Religionslehrer haben ganz besonders Ursache, über diesen Satz nachzudenken.

II. Die Geschlechtsfunction entspricht der freien, künstlerischen Productivität des Menschen.

Letztere ist zu unterscheiden von der productiven Receptivität oder der receptiven Productivität. Sie wird nur zu oft mit dieser verwechselt und darum bricht man über diese den Stab, wenn man vor der zu frühzeitigen Erregung jener mit Recht warnt. Diese Warnung sollte man aber billiger Weise sehr beschränken; nur die zu früh verlangte Production von Ideen schwächt den Geist, wie die zu frühzeitige Ausübung der Geschlechtsfunction die Gesundheit des Körpers untergräbt. Und es ist wahr, daß in dieser Hinsicht, namentlich bei der Wahl der Aufgaben zu Aufsätzen, viel gesündigt wird. Die künstlerische Production beginnt wohl im normalen Zustande erst mit dem Eintritte der Pubertät.

Nichtsdestoweniger zeigt sich beim Menschen neben der receptiven Productivität eine fortwährende reine Productionslust und Productionsfähigkeit. Das kleine Kind stellt im Spiel die kaum erworbenen Vorstellungen äußerlich dar. Es baut sich sein Haus, zeichnet seinen Mann, stellt allerlei Thätigkeiten ꝛc. dar. Es ist, als müsse sich der Mensch sein inneres Leben wie-

der äußerlich gegenständlich machen, um daſſelbe zu fördern und zu beleben. — Friedrich Fröbel wußte die Kleinen durch die Befriedigung dieſer Productionsluſt beſonders zu feſſeln und anzuregen. Dieſe Productionsluſt und Productionskraft ſchwindet nie ganz; ſie ſcheint aber auf der erſten Stufe des Lebens, auf der Stufe der Kindheit, beſonders thätig und ein traumartiges Vorſpiel des thatenreichen Mannesalters zu ſein. Im Knabenalter tritt ſie zurück, wenn nicht etwa das Sprechen, der mündliche Ausdruck des innern Lebens, als die Fortſetzung anzuſehen iſt. Vom Momente des geiſtigen Beſitzens bis zum Ausſprechenkönnen des Erworbenen iſt aber immer noch ein großer Schritt.

XI.

Ueber das Sprechenlehren.

In Hamburg werden wir Lehrer häufig aufgefordert, die Kinder ja sprechen zu lehren. Woher stammt dieser ziemlich allgemeine Wunsch? Bei Einigen ist er eine „Errungenschaft" von 1848, in welchem Jahre des Heils Vielen das Bedürfniß, reden zu können, recht fühlbar wurde. Es ist so; obgleich sich die Leute damit trösten könnten, daß ebenfalls Vielen nach 1848 die Befriedigung dieses Bedürfnisses recht fühlbar geworden ist. Bei Anderen entquillt der Wunsch der Eitelkeit; werden doch gute Redner beim Glase Wein hoch geachtet, bei uns oft über Gebühr bewundert und gern gesehen. Noch Anderen wurde eine wirkliche Lücke in ihrer Bildung fühlbar; sie wissen, daß der Mensch nach Talleyrand zwar seine Sprache empfangen hat, um seine Gedanken zuweilen zu verbergen, aber auch und noch viel mehr, um seine Gedanken und Empfindungen auf eine correcte und schöne Weise an das Ohr der Menschen zu befördern. Ja, die Leute

haben Recht, es ist nicht übel, wenn man sich übt, ein Redner zu werden, wenn auch nicht gerade ein Demosthenes oder Cicero, — weil nun einmal der liebe Gott dafür gesorgt hat, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen — sondern ein Jemand, der seine Gedanken und Empfindungen — wie wir oben sagten — auf eine correcte und relativ schöne Weise auszudrücken im Stande ist. Damit ist gesagt, daß wir zu diesem Zwecke dem Studiosus der Redekunst zunächst rathen müssen, sich Gedanken und wirklich wahre und tiefe Empfindungen anzuschaffen; denn die sind keine Redner, welche einen schön construirten und glatten Bombast von Worten von sich geben, ohne klare Gedanken und ohne tiefe Empfindung; das sind, wie Pestalozzi sagt, „Maulbraucher", und es wäre eine Sünde, zur Vermehrung der ohnehin großen Zahl dieser Bursche willige Hand zu reichen. Die gebornen Berliner liefern ja auch ohnehin ein gutes Contingent dieser Sorte. Die Anlage zu solcher Rednerei ist nicht selten ein gewisses Zeichen innerer Leere und Hohlheit, einer geistigen Schlaffheit und Willenslosigkeit. Es ist nicht zu leugnen: diese Art der Redner trat in dem nun zweimal erwähnten Jahre oft sehr unangenehm hervor und ihre Allgemeinheit war in der That kein gutes Zeichen. Sie geißelt Saphir, der alte Witz-Crösus, wenn er sich in seinen „Nesseln" also äußert: „Die Deutschen haben all ihr Lebtag ihre Zunge nur einseitig gebraucht, d. h. zum Trinken, aber nicht zum Sprechen; sie haben ihre Angelegenheiten betrunken, aber nicht besprochen; deshalb sind sie viel früher mit

ihnen fertig geworden, denn man hat eher ausgetrunken, als ausgesprochen. Jetzt hat sich das geändert; früher hat der Deutsche überall d'rein geschlagen, jetzt fängt er an, überall d'rein zu sprechen. Das Zungenrecht verdrängte das Faust- und Säbelrecht. Das französische Miasma hat uns die Sprechruhr mitgetheilt; ihre Symptome sind ganz die, wie bei der Brechruhr: eingenommener Kopf, manchmal von sich selbst, Anfälle von Schwindel, Geschmacklosigkeit im Munde, ein Drängen zum Stuhle, nämlich zum Rednerstuhle, und eine Entleerung nach oben aus wässerigen Flüssigkeiten. Diese Sprechruhr, die zum Trost nur sporadisch ist, soll auch ihren Ursprung in großer Gemüthsbewegung und Leidenschaftlichkeit haben. Zum Glück ist diese Sprechruhr nicht tödtend; denn der davon Befallene tritt sogleich in einen bedeutenden Schweiß und genest durch sich selbst und das um so eher, da sich die Sprechruhrkranken gegenseitig aneinander reiben und Reibungen auch bei der Brechruhr verwendet werden müssen. Die Brechruhr pflegt aber nur 4 bis 6 Wochen an einem Orte zu grassiren. Die Sprechruhr ist hartnäckiger; sie verweilt oft ein Jahr lang an einem Orte. Das kommt von der Diät!"

Nicht wahr, der alte Saphir ist ein Spottvogel! — Aber, Scherz bei Seite; vor der hier charakterisirten Rednerei muß sich der Mann in der That in Acht nehmen. Friedrich Fröbel pflegte in seinen begeistertsten Stunden also zu sagen: „Die stille That allein thut's; das Reden, sofern es nicht unmittelbar zur That nothwendig ist, schwächt die Kraft, vernichtet

die That." Aber nichtsdeſtoweniger bleibt es dabei und man bedarf zu dieſer Behauptung keiner Beweisführung: es iſt gut, wenn ſich ein Jeder beſtrebt, in ſeiner Sphäre ein Redner zu werden. Wie aber? Der Rieſengeiſt Leſſing wußte ein leichtes Mittel. Er ſagte:

Laß etwas nur auf dich den rechten Eindruck machen,
So wirſt du ſchon den rechten Ausdruck finden,
Und kannſt du erſt den rechten Ausdruck finden,
So wirſt du ſchon den rechten Eindruck machen!

Dieſer Ausſpruch ſcheint auf den erſten Blick an Einſeitigkeit zu laboriren, aber es ſcheint auch nur ſo. Wahr iſt es, daß die Quelle einer wirklichen Rede eben ſo gut in der geheimen Tiefe unſers Gemüths zu ſuchen iſt, wie die Quelle jeder energiſchen und bedeutenden That. Wer nicht ein wirklich tiefes Bedürfniß in ſeinem Gemüthe fühlt, zu reden, der muß, nach Luther, das Maul nicht aufthun. Dieſes Bedürfniß, das unendlich verſchiedene Urſachen haben kann, iſt die erſte Quelle jener Dreiſtigkeit und Freiheit, jenes Muthes, der zum Reden unumgänglich nothwendig iſt. Man muß von der Sache ergriffen ſein, die man vertritt, und die feſte Einſicht und Ueberzeugung gewonnen haben, daß dieſe möglicher Weiſe gefördert werden könne, wenn man wie Andere „ſeinen Senf dazu giebt". Als zweite Urſache des Rednermuths, dieſer conditio sine qua non, erſcheint die Klarheit der Gedanken und Einfachheit und Lauterkeit der Empfindungen, welche in der Rede hervortreten. Auf dem angedeuteten Terrain ſind halbverſtandene Gedanken

und unentſchiedene Empfindungen an der Stelle. Ja nicht einmal die farbloſen, todten Gedanken nützen. Unter dieſen verſtehe ich Gedanken, welche aus Begriffen zuſammengeſetzt ſind, die nicht auf einem anſchaulichen Grunde ruhen, auch Gedanken, die weder der Erfahrung noch dem wirklichen Leben entquollen ſind, die nicht aſſimilirt, nicht in Fleiſch und Blut verwandelt ſind. Als dritte Urſache erſcheint das durch die Erfahrung gereifte Bewußtſein, daß die Gewandtheit im deutſchen Ausdruck und die Zungenfertigkeit in genügendem Maße vorhanden iſt, alſo, daß die Geläufigkeit der Zunge in richtigem Verhältniſſe zu der in der Rede nothwendigen Schnelligkeit der Gedanken ſteht. No. 3 ſcheint über das Leſſing'ſche Recept hinauszugehen; aber es ſcheint wiederum nur ſo, wie wir gleich ſehen werden.

Worauf haben wir alſo in der Schule zu ſehen, um bei den Schülern die gewünſchte Redefertigkeit anzubahnen?

1. Wir müſſen denſelben auf den Kopf kommen, wenn ſie ſprechen ohne Verſtand, wozu die Mehrzahl nur zu große Anlage zeigt. Das Schwatzen muß aufhören, bevor das Reden anfängt. Ja, wir müſſen dieſe Mehrzahl, was das Sprechen betrifft, geradezu erſt muthlos machen, bevor wir den Muth erzeugen. Selig ſind auch hier, die ſich zuerſt arm fühlen. Die Maulbraucherei muß vor allen Dingen zuerſt vernichtet werden; ihr muß man überhaupt ſtets den Krieg erklären. Wir müſſen uns auch nicht einbilden, daß ſogenannte directe Redeübungen zum Ziele führen,

müſſen keine albernen Anforderungen ſtellen, wie die z. B., daß der Schüler aus dem Stegreif „ſeine Gefühle beim Anblick des Chriſtbaums" darſtellen ſoll.

2. Wir müſſen darauf ſehen, daß der discipulus ſeine Begriffe auf anſchauliche Weiſe erhalte, damit dieſelben lebendig werden, d. h. wir müſſen methodiſch verfahren. Unſere „Methode" thut auch hier Wunder. Wir müſſen auch ſo lange bei der Sache verweilen, bis der Zögling nicht bloß dieſe, ſondern auch die Form ihres Ausdrucks in der Gewalt hat. Von dem bloßen Wiſſen bis zum Ausſprechenkönnen iſt noch ein gewaltiger Schritt. „Ich weiß es wohl, aber ich kann es nur nicht ſagen", ſagt der Schüler, und er fühlt dabei wohl, was er ſagt. Darum hübſch langſam; opfern wir immerhin auch zu Gunſten der Sprache etwas von der Breite des Wiſſens, die ja doch am Ende ohne die richtige Tiefe und Läuterung nie etwas nützt. So lange die Form nicht gewonnen iſt, fehlt auch der Leſſing'ſche „rechte Eindruck", und darum fällt unſer obiges No. 3 mit No. 2 zuſammen. Hierbei fallen mir noch einige Warnungen für den Lehrer bei, die ich aber für dieſes Mal verſchweigen will.

3. Wir müſſen ſomit jede Unterrichtsſtunde als Redeübungsſtunde benutzen, ſchnelles Denken erzielen und die Kluft zwiſchen Sache und Darſtellungskraft ſtetig immer mehr auszufüllen ſuchen. Der Deutſche hat einen Treppenverſtand, ſagt der Franzos; was er in der Stube ſagen ſoll, das fällt ihm erſt auf der Treppe ein. Der Treppenverſtand

muß dem ſchnellen und ſchlagfertigen Denken Platz machen.

4. Wir müſſen im gereifteren Alter der Schüler zuſammenhängende Darſtellungen des Eingeſehenen unabläſſig verlangen; aber wir müſſen dieſe nur fordern, wenn eine vollſtändige ſachliche Durchſicht und Aſſimilation vorangegangen iſt. Wir müſſen dabei durch die Sache das Intereſſe im hohen Grade erregen, alſo die Gemüthskraft aufrufen.

5. Der deutſche Sprachunterricht muß ſtark betont und in demſelben grammatiſche Klarheit und Formgewandtheit erzielt werden. Die erſtere nützt in iſolirter Weiſe nicht; ein Lehrer des Deutſchen, der die Idee hätte, Alles durch Grammatik erreichen zu wollen, gliche einem Schwimmlehrer, der ſeine Jungen die Bewegungen des Schwimmens im Sande ausführen läßt.

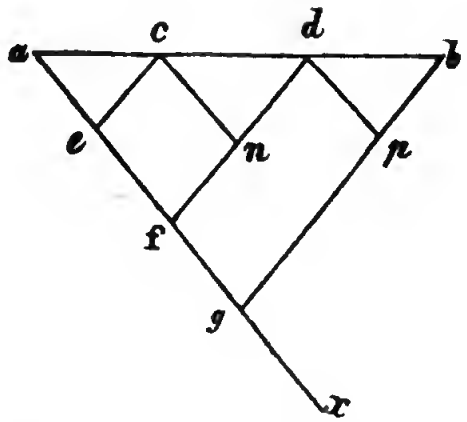
6. Auf lautes, deutliches, zuſammenhängendes und wohlklingendes Sprechen muß in allen Stunden geſehen werden; denn auch die Kehlen ſollen entwickelt und geübt werden.

Das ſind Umriſſe, die mir augenblicklich vorſchweben; ſie bilden eine Dispoſition zu einer großen, umfaſſenden Arbeit. An einzelnen Gegenſtänden läßt ſich Weiteres zeigen. Ein intereſſantes Capitel gäbe z. B. das Thema: „Die Mathematik im Dienſte des deutſchen Sprachunterrichts" — ſo merkwürdig dieſer Ausdruck an und für ſich klingt. Aber es iſt wahr: von dem richtigen Eindruck hängt der richtige Ausdruck

und von dem richtigen Ausdruck der richtige Eindruck ab. So haben die praktiſchen Hamburger z. B. an der Börſe die richtigen Eindrücke und, ſo viel ich weiß, fehlt es der Majorität keineswegs an einem Ausdruck, der den richtigen Eindruck ſelten verfehlt. — Damit müſſen ſie ſich einſtweilen begnügen.

XII.

Die Geometrie im Dienſte des deutſchen Sprachunterrichts.



Wir wählen hier ein ſehr einfaches Beiſpiel aus der Planimetrie. Geſagt wird: Die (zuerſt allein gezogene) Strecke a b ſoll in 3 gleiche Theile getheilt werden. Die Schüler wiederholen in einem vollſtändigen, laut und deutlich geſprochenen Satze, was geſchehen ſoll. Bei guter Präparation der Eleven können dann zunächſt Muthmaßungen, Vorſchläge ꝛc. mit-

getheilt und ſolche von Seiten des Lehrers geprüft, berichtigt, adoptirt oder verworfen werden. Doch das gehört in das allgemeinere Gebiet der Methodik und für heute nicht weiter hierher. — Nehmen wir alſo an, der Herr Präceptor vollzieht ſofort die Ausführung, welche von den Schülern zur Uebung der mathematiſchen Zeichenkraft gleichfalls unternommen wird. Es wird aus a unter einem beliebigen Winkel a x gezogen; auf derſelben ſchneidet man bekanntlich 13 beliebige, aber gleiche Theile ab, verbindet den letzten Theilungspunkt mit dem Endpunkt b (a iſt als Anfangspunkt der Linie geſetzt) und zieht aus den übrigen Theilungspunkten Parallelen mit der Verbindungslinie. Jetzt werden die parallelen Hülfslinien c n und d p gezogen, die Congruenz der Dreiecke a e c, c n d und d p b wird von den Kindern aufgefunden und bewieſen, und als letztes Reſultat die Gleichheit der Theile a c, c d und d b hingeſtellt. Dieſes natürlich in entwickelnder, heuriſtiſcher Weiſe.

Jetzt *wiſſen* die Schüler; aber „ſie können es noch nicht *ſagen*," was ſie wiſſen. Die Redeübung beginnt. Der „rechte Eindruck" iſt nur halb vorhanden; denn das Eingeſehene erſcheint als eine formloſe, unbewegte Maſſe. Will man die Bildung dieſer Form dem Schüler auf *der* Stufe überlaſſen, auf welcher in Realſchulen dieſer Satz erlernt wird, ſo driſcht man erſtlich leeres Stroh und giebt zweitens ein weſentliches Uebungsſtück aus der *Hand*. — Alſo die

Sprechübung beginnt. Nun denn: was hat ſich aus dem Ganzen ergeben? Thatſache: a b iſt in 3 gleiche Theile getheilt worden. Auf welche Weiſe? Es wird gefordert, daß in möglichſter Schnelligkeit ausgeſprochen werde, was ausgeführt wurde.

Die beſten Sprechübungen bilden auf mittlern und untern Stufen die Referate über das, was von dem zum Sprechen Aufgeforderten ſelbſt executirt wurde.

Sätze, welche aus wirklichen Anſchauungen und Thatſachen hervorgegangen ſind, haben Leben und drängen nach Geſtaltung, wie der ſich entwickelnde Keim und die anſchießenden Kryſtalle. Man hört es ſelbſt bei gelehrten Profeſſoren heraus, ob dieſelben das, was ſie darſtellen, wirklich geſehen und erlebt haben, oder ob ſie nur den Papagei ſpielen. — „Laß etwas nur auf dich den rechten Eindruck machen ꝛc."

Die mündliche Darſtellung des Ausgeführten wird nicht auf einmal und nicht von Einem verlangt. Derſelbe würde ordnungslos verfahren, Sätze ungehörig zuſammenſtoppeln, einſchachteln, ſtottern u. dgl. Es iſt in der That merkwürdig, wie ſehr Kinder geneigt ſind, lange Redetheile zuſammen zu drehen und einzuſchachteln. Wer Aufſätze corrigiren muß, wird das wiſſen. Bei den Stilübungen muß man zuerſt darauf ſehen, daß die Kinder kurze, klare Sätze bilden lernen. Man ſollte meinen, das Kurze ſei bei dem Kinde No. 1, das Längere und Ausgebildetere No. 2; dem iſt nicht ſo. Die ganze Vorſtellungsmaſſe, woraus das einmal Begriffene zuſammengeſetzt iſt, drängt auf ein-

mal in dem jungen Geiſte zur Geſtaltung durch das Wort, und die Gruppirung der Elemente dieſer Maſſe wie die denkrichtige Anordnung der Gruppen iſt ein Reſultat langer Uebung. Dieſe muß den Geiſt ſchleifen, daß er gruppirt, das brauſende Gemüth zur Ruhe bringen, damit es die Geduld erlangt, die das Nacheinander erfordert; und die Vorſtellungskraft ſchärfen, damit ſie die Gruppen, welche im Nacheinander erſcheinen ſollen, klar, ſcharf und lebendig im Nebeneinander vor dem nur nach Innen ſchauenden Geiſte feſthält. — Alſo die Darſtellung des Ausgeführten, dieſe kleine praktiſche Rede, wird ſtückweiſe wiedergegeben: z. B. 1) Man zieht aus dem Anfangspunkte a unter einem beliebigen Winkel die gerade Linie a x. 2) Man ſchneidet auf dieſer Linie 3 beliebige, aber gleiche Theile ab. 3) Man verbindet den letzten Theilungspunkt mit dem Endpunkt b der Linie a b. 4) Man zieht aus den übrigen Theilungspunkten Parallelen mit der Verbindungs-Linie. Reſultat: Die Parallelen theilen a b in 3 gleiche Theile. Bei dem Ausdrucke jedes dieſer vier Elemente wird man viele unlogiſche und unmathematiſche, viele unnöthige und ſchiefe Ausdrücke zu beſeitigen haben. Man kann hierbei, wie bei vielen andern Uebungen, dem Candidaten der „Maulbraucherei" ſo recht einſchärfen, daß jedes Wort, welches nicht ſtreng zur Sache gehört, nicht nur nichts nützt, ſondern in der That ſchadet, inſofern es zu falſchen Schlüſſen Veranlaſſung geben kann. Wer mir erzählt, daß die Summe der 3 Winkel im Dreieck 2 Rechte beträgt, giebt ſich den Schein, als könne er

auch einmal vier Winkel eines Dreiecks ſummiren. — Bei jedem Elemente muß man ſo lange feilen, oder durch kritiſche Fragen ſo lange feilen laſſen, bis der ſchärfſte Ausdruck gewonnen iſt. Steht er feſt, ſo werden die Elemente außer der Reihe und in derſelben ſo oft einzeln geſprochen, bis die Claſſe ſie vollſtändig in der Gewalt hat. Hierbei muß große Schnelligkeit erzielt und jedes Anſtoßen und Stottern ein- für allemal vermieden werden; wer Letzteres nicht überall unterdrückt, begeht eine unverzeihliche Sünde in Betreff der Sprachübung. Die Schnelligkeit darf nie zu einem Ueberhaſpeln führen. — Stehen die Elemente feſt, ſo werden die Bauſteine zuſammengetragen. Es iſt klar, daß der Schüler gleich heraus fühlt, daß man die Sätze zuſammenziehen und das „Man" nur einmal ſetzen muß. „Wo gehauen wird, da fallen Späne." Ein Span z. B.: Warum zieht die Sprache zuſammen? Weil fortwährende Wiederholung derſelben Sache Eintönigkeit iſt, weil Eintönigkeit einſchläfert und weil Wechſel erfriſcht. Die Rede ſoll kein Wiegenlied ſein. Das einmal geſagte „Man" tönt in der Seele nach, wie der Grundton eines Inſtrumentes, welcher trotz der fortgehenden Modulation von uns empfunden wird, auch wenn er nicht mehr klingt. Interpunction: Die entſprechenden, vervielfältigten Theile eines zuſammengezogenen Satzes werden durch Commata getrennt ꝛc. Iſt die kleine Rede fertig, ſo wird ſie geübt, wie ihre Elemente geübt wurden, bis ſie gleichfalls Eigenthum Aller geworden iſt. Zuletzt werden Aufgabe, Vorausſetzung,

Ausführung und Beweis geſchieden und verbunden, und zum Schluſſe verſuchen die Fähigeren, das Ganze — ohne jeglichen Anſtoß — laut, klar und deutlich darzuſtellen. Wer ſtottert, ſchweigt. Bei dem Sprechen der Elemente folgten mir ohne Unterſchied Alle; zur Darſtellung des ganzen Lehrſatzes oder der ganzen Aufgabe brachte ich gewöhnlich die Hälfte der Claſſe in einer Stunde, und — beiläufig geſagt — beſtand dieſe Hälfte nicht immer aus denſelben Schülern. Als letzte Uebung ließ ich die Elemente der Reihe nach alſo darſtellen, daß Nro. 1 das erſte, Nro. 2 das zweite Element, Nro. x das xſte wiederzugeben hatte. Ich erlebte dabei das Vergnügen, eine Zeit lang eine ganze Claſſe ohne die geringſte Beihülfe meinerſeits ſprechen zu hören.

In Summa: man übt auf ſolche Weiſe das Sprechen und dient alſo einem weſentlichen Theile des Sprachunterrichts, indem man erſtens den „rechten Eindruck" durch erfahrungsmäßige Erkenntniß und durch die Formbeſtimmung dieſer Erkenntniß herbeiführt. Zweitens ſchafft man Gruppirung in die Vorſtellungsmaſſen; man erzielt die nothwendige Ruhe des Gemüths und ſchärft die Einbildungskraft, welche die Elemente eines Gedankens, welche im Nacheinander erſcheinen ſollen, im Nebeneinander lebendig gegenwärtig erhält. Man tilgt den „Treppenverſtand" und ſchneidet der Ueberſtürzung die Macht ab; man verbannt die „Maulbraucherei" und erzeugt eine wünſchenswerthe Mundfertigkeit — Erſtere durch Kritik, Letztere durch zähe Uebung. Man erweckt in der

Bruſt des Zöglings das Bewußtſein, das klar und ſcharf Erkannte auf alle Fälle durch das Wort zur Erſcheinung befördern zu können. Man ſtreut auch endlich hier und da grammatiſche Winke ein, repetirt Regeln und dient alſo auch nach dieſer Seite hin, wenn auch nur nebenbei, dem deutſchen Sprachunterrichte.

XIII.

Des Lehrers Stimmung.

Heute ist's Sonntag. Die Kirchenglocken erschallen, indem ich dieses schreibe; „es ist der Tag des Herrn!" „Des Menschen Seele ist wie ein Glockenspiel. Gegossen hat sie der ewige Meister, aber nicht gestimmt. Das ist Sache des Erziehers. Dazu gehört aber, daß man die eigenen Glocken höre, dann die fremden, und nun wisse, was zu thun ist, um jene in die rechte Stimmung zu bringen. Ein Strich mit der Feile zu viel, und sie stimmt zu hoch, und einer zu wenig, so stimmt die Glocke zu tief. Und es sind der Glocken gar viele, und oft sind sie so verstimmt schon, daß man bezweifeln möchte, sie seien von der Hand eines Meisters gegossen. Nehmt daher zuerst euch selbst vor und bringt euch in Stimmung. Und dann eine gute Feile, hart, grob oder fein, wie's gerade sein muß, und damit an's Werk, ihr Erzieher! Nur bildet euch nicht ein, ihr wolltet die Glocken gar umgießen, das geht nun einmal

nicht. Das kann auch der Eine nicht, ſondern nur neue gießen, und ihr?" Dieſes Wort eines Buſenfreundes tritt mir lebendig vor die Seele heute beim Glockenklang am Tage des Herrn. Ja, ja, zuerſt und vor allen Dingen, ihr Erzieher, ſetzt euch in Stimmung! — Man unterſcheidet eine Grundſtimmung des ganzen Weſens und eine momentane, die durch plötzlich herantretende Urſachen hervorgerufen wird; die momentane ſoll und muß von der Grundſtimmung beherrſcht, moderirt, geduldet oder gedämpft werden. Sie alſo, die Herrſchende und Moderirende, Duldende oder Dämpfende tritt in den Vordergrund. Klar iſt es, daß ſie ein Reſultat iſt der ganzen Lebensanſchauung des Menſchen, die Friedensacte nach dem verwüſtenden und nach ſeiner Vollendung erhebenden innern Kampfe des Menſchen, die Frucht innerer Einigung und Concentrirung, daß ſie als Vollgefühl innerer Befriedigung erſcheint, welche die Einigung herbeigeführt hat. Und ſolche Einigung des Erziehers iſt für das Gedeihen des Zöglings ſo nothwendig wie das Sonnenlicht und die Wärme für die Entwickelung der Vegetation; denn wie ſoll man Andere ſtimmen, wenn der Kampf innerer Gegenſätze, wenn Zweifel und Scrupel jenen Klagelaut dämoniſch über das ganze Weſen eines Menſchen verbreiten, der da ſucht und nimmermehr findet. Alſo, Erzieher, bringe durch im Ringen und Forſchen, damit ein Grundton klar, voll und ſchön aus deiner Seele hervordringe. Wenn der erklingt, ſo ſchwingen die kleinern und größern Glocken ohne Weiteres mit; ſie kön-

nen nicht anders! Du ſollſt nicht abſolut, ſondern relativ fertig ſein, ſollſt dir, wie geſagt, eine Einheit errungen und es zur vollendeten Klarheit in dir gebracht haben. Ja, dieſe durch das Leben dauernde Klarheit, dieſe Concentration der Gedanken, dieſe immerwährende Unterordnung aller Ideen, die in deinem Geiſte leben, unter eine letzte Idee und Anſchauung, welche deinen ſpecifiſchen und dir eigenthümlichen Gottesbegriff ausmacht, — dieſe Klarheit, ſage ich, iſt der Grundton ſelber, den du energiſch anſchlagen mußt und von dem du alle Accorde deines ſeeliſchen Lebens abhängig zu machen haſt. Wie die Stoffe wechſeln, untergehn und ſich neu beleben, ſo mögeſt auch du untergehn laſſen, was nicht mehr zu halten, hinzufügen, was dir das Leben und die Forſchung Neues und Beſonderes bringt, umgeſtalten und verändern, was in dir lebte, — du mußt ja fortſchreiten, wenn du ein ſtrebſamer Menſch biſt! — aber die Einheit muß bleiben und die Harmonie allaugenblicklich hergeſtellt werden. Dulde vor Allem das Zweikammerſyſtem in deinem Gemüthe nicht, halte nicht in dem einen Gehege köhlerhafte religiöſe Vorſtellungen, in dem andern die Sätze und Begriffe dieſer Welt feſt. Es ſchwören heutzutage Viele zu dieſem Syſtem; du aber ſollſt es nicht; denn du gleichſt dann einer Glocke, welche mitten entzwei riß und einen Ton von ſich giebt, welcher weiß Gott nicht im Stande iſt, andere Glöckchen in Schwingung zu verſetzen.

Wie aber, wenn es die Einheit allein thut, wie

ſteht es da mit der Mannichfaltigkeit, welche dieſer Einheit untergeordnet iſt? Sind die Bauſteine eines Gebäudes gleichgültig und kommt es nur auf die einheitliche Anordnung derſelben an? O nein, gewiß nicht. Aber wenn du ein Erzieher mit dem Herzen biſt, der wirklich inneren Beruf zu ſeiner ſegensreichen Thätigkeit fühlt, ſo iſt dafür geſorgt, daß das Fundament des Ganzen richtig gelegt wird. Wenn du als ein edler Menſch mit offenen Augen und reinem Gemüthe in den Kreis der Jugend trittſt, ſo hängt die Anſchauung der im Kinde ſich naiv und unverhohlen äußernden Menſchennatur und die Erſchauung der richtigen Erziehungsweiſe nicht mehr von deiner Willkür ab. Du erblickſt, damit ich's kurz ſage, in dem ungebildeten Menſchenweſen ein vom Schöpfer in Conturen hingeworfenes, unausgeführtes, göttliches Bild. Bei dieſem Individuum iſt die Anlage großartiger, als bei jenem: in Allen aber trägt ſie den Stempel göttlicher Schönheit, denn „Gott ſchuf den Menſchen ihm zum Bilde". Damit wollen wir den Menſchen nicht „verhimmeln", wie uns die vorwerfen, welche ihn, man möchte ſagen conſequent verteufeln. Man ſieht als Erzieher auch bald, daß die Vorſehung zur Ausführung des angelegten Bildes dem Menſchen ſelbſt den Pinſel in die Hand gedrückt hat, daß der ſchwache Menſch nur gar zu leicht und gar zu oft einen verkehrten Strich, eine Schmarre, ſo die Welt Sünde nennt, in das Bild hineinträgt, und daß er nur zu leicht läſſig wird, immer neue gelungene Striche durch Selbſtentwickelung und jene Thaten, ſo die Welt Tu-

gend nennt, hinzuzufügen. Wir aber ſollen ihn lehren, den Pinſel fleißig zu führen, Fehlſtriche auszutilgen und immer ſchönere und gelungenere Züge dem Ganzen einzuverleiben, ſollen ihn praktiſch anleiten, daß er die Ausführung dieſes ſeines Urbildes als den Zweck ſeines Lebens erachte, daß er nie müde werde in der Austilgung der Schwächen und Sünden und im Weiterſchreiten. Natürlich müſſen wir zu dieſem Zwecke den Pinſel ſelbſt fleißig geführt haben und führen.

Aus ſolcher Anſchauung der Menſchennatur und des Erzieherberufs, welche dem zum Erzieher innerlich berufenen, klar ſehenden, reinen Menſchen nothwendig wird, folgt mit Nothwendigkeit eine Anſchauung der Welt, deren Bekenner heute „übelberufene" genannt werden, welche aber die höchſtentwickelten, einſichtigſten und beſten Söhne unſerer Nation ohne Zweifel theilen. Wir wollen dieſelbe heute nicht näher bezeichnen. Sie iſt ja auch ohnehin hinlänglich bekannt. Man könnte ſie die „heitere" Weltanſchauung nennen..

Alſo für eine richtige Mannichfaltigkeit in der obenerwähnten Einheit iſt geſorgt, was den wirklichen Erzieher betrifft. Nun denn, ſo ſollen alle unſere Thaten aus dieſer Einheit hervorquellen, wie die mannichfaltigen großartigen Gebilde eines Eichbaums aus der unſcheinbaren Eichel. Das giebt für das individuelle Leben „einen ruhenden Pol in der Erſcheinungen Flucht"; das giebt eine gewaltige Energie und dem Geiſt eine unverſiegbare Spannkraft; das giebt Muth und Freudigkeit und ſichert eine eingreifende

Wirkſamkeit. Das giebt eine Freudigkeit, die ſolche Wirkſamkeit immer mit ſich führt; eine Freudigkeit, welche die Herzen der Menſchen erobert, auch wenn ſie noch ſo ſehr durch den Schein und das Vorurtheil verbarricadirt ſind. Klagt mir nicht über die Hinderniſſe, welche entgegentreten. Es giebt eine Macht im Innern, welche ihr, der Eine mehr, der Andere weniger, in eurem Innern hervorrufen könnt, eine Macht, welche Ungeheures vermag. Schauet hoch und grabet tief! Sie klingen mit, die Glöcklein und die Glocken, wenn eine Glocke rein und voll erſchallt!

Die im Vorigen leiſe angedeutete Grundſtimmung beherrſcht und beſtimmt die momentane, ſagten wir oben. Ja, ſo iſt es im Großen und Ganzen. Zu einer guten Stimmung gehört ſelbſtverſtändlich körperliche und ſeeliſche Geſundheit; erſtere iſt nicht minder wichtig. Der Erzieher ſollte der geſundeſte Menſch von der Welt ſein, weil auch ſeine momentane Stimmung von entſcheidendem Einfluſſe iſt. Die Stimmung der Klaſſe iſt gewöhnlich nur ein Widerhall der Stimmung des Klaſſenlehrers, und wie oft klagen wir uns ſelbſt an, wenn wir jene tadeln. Der Lehrer kann mit Kindern, ich möchte ſagen machen, was er will, wenn er die richtige, freudige und friſche Stimmung bewahrt. Dieſe aber iſt dahin, wenn der Leib den Dienſt verſagt. Darum bleibt nichts weiter übrig, als ſich geſund und friſch zu erhalten und kein mögliches Mittel in dieſer Hinſicht zu ſcheuen. Die Aufgabe iſt ſchwer, weil die Arbeit groß und anſtrengend iſt. Aber ſelbſt dann, wenn die leibliche Friſche vorhanden iſt, macht

dem Lebendigen die Stimmung zuweilen einen Querſtrich durch die Rechnung; denn das oben erwähnte Feilen der Glöcklein bringt das Gemüth oft gewaltig in Schwung. Ergreifen wir die feinen Feilen, ſo geht es ſchon; wenn aber die harten und groben an die Reihe kommen, und wenn die Kritik der Menſchen an unſer Ohr gelangt, ſo ſieht's halt anders aus. Aber es darf nur augenblicklich anders ausſehen. Ins Allerheiligſte des innern Lebens ſoll nur der eingeweihte Prieſter dringen und eine ſtarke Willenskraft hat hier den Eingang zu verſchließen, wenn unberufene Gäſte frech ſich nahen. Wir müſſen beſtimmen, wie weit die Erregungen gehen ſollen und dürfen. Darf nun in dieſes letzte Kämmerlein wenig hinein, ſo ſoll deſto mehr daraus hervorgehen, nämlich immer neue Elaſticität des Gemüths, weil immer neue Begeiſterung, immer größere Wärme, immer entſchiedenere Thatkraft.

XIV.

Ueber Prüfungen.

Für eine Schule, welche nicht blos Lehranstalt, sondern Erziehungs- oder Bildungsschule sein will, muß naturgemäßer und vernünftiger Weise verlangt werden: 1) daß das Princip des Ganzen, die Idee desselben richtig sei, d. h. daß sie dem Gedanken diene, den die Geschichte der Pädagogik als den letzten, als das Endresultat stetiger Entwickelung hinstellt; (eine „Umkehr" giebt es in der Geschichte irgend welcher Wissenschaft nicht), 2) daß jene Corporation, welche an der Erhaltung und Fortentwickelung eines Ganzen unausgesetzt arbeitet, das Lehrercollegium, in allen einzelnen Gliedern desselben diesen Gedanken zu dem seinigen gemacht und sich die Aufgabe gestellt habe, diesem Gedanken in Selbstverleugnung und Begeisterung zu dienen; (in einer Erziehungsschule regiert nicht der Director, sondern ein Unsichtbares, ein Gedanke, ein ideelles Etwas, das der Director nicht erfunden, sondern mit seinen Colle-

gen gleichzeitig als ein Wahres und Zeitgemäßes erſchaut hat. Der Director iſt erſter Diener dieſes Unſichtbaren, deſſen markirt individuelle Vertretung auf Grund einer wohlthuenden, nnzerſtörbaren Harmonie von ihm beobachtet und geleitet wird), 3) daß in der Geſammtheit der Schüler ein Geiſt conſiſtent geworden ſei, der dem Principe möglichſt entſpricht; 4) daß der Unterricht ein erziehlicher, d. i. ein methodiſcher, überall ſei, worüber wir uns in frühern Arbeiten bereits hinreichend ausgeſprochen zu haben meinen. Man kann dieſelben nach Scheibert eintheilen in Examina über der Schule, neben der Schule und in der Schule.

Die Prüfungen neben der Schule kommen hier zu Lande weniger in Betracht. Wenn der Kaufmann die Handſchrift eines Abiturienten der höhern Bürgerſchule fordert, ihn einige Wechſelcourſe rechnen und engliſche und franzöſiſche Handelsbriefe überſetzen läßt, ſo trägt dieſer ganze Actus eine Phyſiognomie, die uns nicht zu näherer Unterſuchung und Beleuchtung deſſelben anſpornen will. Aber halt! gerade dieſe Prüfungen ſollten ja neuerdings nach den Meinungen Einzelner ein größeres Gewicht dadurch gewinnen, daß man ſie als eine für die betreffenden Schulen gemeinſame hinſtellen, daß man die Eleven ausſtellen und der praktiſchen Beurtheilung praktiſcher Kaufleute unterwerfen wollte. Denkt man aber ſolchem Gedanken ernſtlich nach, ſo führt er nach unſerer Meinung vollſtändig ins Abſtruſe. Glücklicherweiſe würden ſich die meiſten Eltern in allen Fällen höflich bedanken, ihre

Kinder einer ſolchen Exhibition zu überantworten. Verlieren wir noch ein Wort über dieſen Vorſchlag ehrenwerther Männer und ſehen ab von aller pädagogiſchen Berechtigung oder Nichtberechtigung ſolcher Maßregel, ſo fragt ſich's, wer den Richterſtuhl einnehmen und für eine ganze große Stadt das Forum beſteigen ſollte. Etwa eine beliebige Anzahl Börſenmänner, die ſich gerade bereitwillig dazu finden würde? Aber was geht die Majorität ſelbſtändiger Männer das Urtheil eines Hans und Kunz an! Wem ich Vertrauen ſchenken ſoll, der muß auch durch mich zur Vertretung meiner Intereſſen berufen ſein. Demnächſt bliebe nichts weiter übrig, als daß die ganze Börſe ſich zu dem Zwecke vereinigte und aus ihrer Mitte Vertreter zum Zwecke der Schulprüfung wählte. Damit aber hat es eben ſo gut ſeine guten Wege, wie mit der ganzen Verwirklichung derartiger Vorſchläge. Laſſen wir alſo die ganze Species Nr. 2. auf ſich beruhen.

Durch Prüfungen über der Schule wollen ſich die Behörden von den Leiſtungen der Schule und der einzelnen Abiturienten überzeugen. Können ſie, die Behörden, Erſteres? Ich bitte meine Leſer, hier noch einmal die Punkte zu überſchauen, welche ich als Forderungen für eine wirkliche Bildungsſchule hinſtellte. Ob Nr. 1., 2. oder 3. vorhanden iſt, das erfahren die Behörden aus den Prüfungen nicht. Es bliebe ſomit nur Nr. 4. übrig. Bei einem methodiſchen Unterrichte giebt es aber wiederum ein Dreifaches: ein methodiſches, das eigentliche bildende, formale Element, die auf ſolchem Wege erreichte Eroberung poſitiven Wiſ-

ſens und die Erweckung, Belebung und Entwickelung der in der Anwendung des Eingeſehenen ſich kundgebenden Arbeitskraft des Schülers. Es iſt klar, daß die Prüfung ſich zunächſt an den Wiſſensſchatz wendet und ſein momentanes Gewicht zu erforſchen ſtrebt. Bei ſolcher Erforſchung entzieht ſich aber die Art und Weiſe, wie das Wiſſen an den Zögling gekommen iſt, größtentheils der Anſchauung, wenn nicht etwa die größere oder geringere Sicherheit des Wiſſens einen Maßſtab abgeben ſoll. Solcher Maßſtab wäre aber ein trüglicher, weil die eben erwähnte Sicherheit auch wohl auf naturwidrigem Wege erworben ſein kann. Somit erfährt man in der Prüfung zunächſt, wie hoch das Niveau des poſitiven Wiſſens ſteht. Erfährt man das wirklich? Haben Sie, meine Herren Leſer, Prüfungen mitgemacht, in denen das Quantum Ihres Wiſſens zu Tage kommen und darnach Ihre reſp. Tüchtigkeit gemeſſen werden ſollte? O ja, Sie haben es. Nun, warum empfanden Sie und ich trotz des Bewußtſeins wirklichen Fleißes und ſachlicher Sicherheit dennoch in Erwartung derſelben eine nicht wegzuläugnende Unruhe und Beklommenheit? Warum galt vor der Prüfung, auf deren Ergebniß Vieles ankam, auch von uns das Wort:

„Er wälzt ſich glühend auf dem Lager
Und rafft ſich auf um Mitternacht.“

Laſſen Sie uns einmal zurückdenken an unſere damaligen Aeußerungen. „Wer weiß,“ hieß es da, „was Freund Examinator ſich heute zur Stunde der Prü-

fung gerade durchgeleſen und eingeübt hat! Wer weiß, ob ich nicht „Pech“ habe und gerade auf ein Feld geführt werde, das ich zwar gemeſſen und durchwandert habe, deſſen Winkel und Ecken, Sträucher und Stauden mir aber für den Augenblick nicht gegenwärtig ſind.“ „Wer weiß,“ heißt es weiter, „ob ich nicht heute von Kopfſchmerz, Magendrücken ꝛc. geplagt werde und ob mich nicht das „Pech“ an einer Stelle in Verwirrung bringt!“ „Wird der Examinator gut, d. h. logiſch und in jeder Hinſicht geordnet klar und beſtimmt fragen, oder wird er umherirren, wie die Kinder Israel in der Wüſte Sinai?“

Warum, meine Herren, ſprachen wir damals ſo? 1) weil der Menſch in der That Vieles wiſſen kann, was ihm im entſcheidenden Momente nicht gegenwärtig iſt; 2) weil gerade der tiefſte Kopf einzelne Vorſtellungen und Gedanken mit Vorſtellungs- und Gedankengruppen ſeines Geiſtes verwebt hat, alſo, daß eine Reproduction ihrer in einer iſolirten Weiſe oft ſchwierig iſt, langſam von ſtatten geht und nachträglich gerade dem Vergeſſen Vorſchub leiſtet. Aus dieſem Grunde beſtehen die oberflächlichen, aber ſchnellen und „mit einem loſen Maul“ begabten Köpfe gewöhnlich am beſten; 3) weil der Erfolg der Prüfung von allerlei Umſtänden abhängt, deren Umgehung nicht in unſerer Gewalt liegt. Man darf eben kein „Pech“ haben. Mögen dieſe Punkte zunächſt genügen.

Es iſt aber auch mit dem Abprüfen des ganzen Wiſſensmaterials und der ganzen Feſtigkeit, welche ein

Schüler in einer Anſtalt erworben haben ſoll, ein eigenes Ding. Iſt Unglück verhängt, ſo kann ſich der tüchtigſte Schüler eben ſo ſehr blamiren wie der tüchtigſte Lehrer; der oberflächliche Menſch kann triumphiren und die Ungerechtigkeit Siege feiern. In Betreff der Schüler ſollten die Herren von der Behörde lieber mehr auf das Urtheil der Lehrer, die den Schüler ſchon Jahre lang kennen, hören, und will man die Lehrer kennen lernen, ſo bemühe man ſich gefälligſt in die Unterrichtsſtunden und beurtheile die Arbeiten der Zöglinge, welche der Unterricht direct anregt und fordert. — Aber wo bleiben die Eltern? Zu Hauſe, mein Freund, oder ſie gehen ebenfalls in die Stunden, wenn ſie ſich etwa dazu berufen fühlen und wenn es erlaubt iſt. In Abiturientenprüfungen dürften ſie ſonſt Manches erfahren, was den Schülern, Lehrern und ihnen ſelbſt unlieb iſt, und wenn ſie urtheilsfähig ſind, ſo dürften ſie zu der leidigen Anmaßung verleitet werden, die ganze Schule nach dem etwa zu Tage geförderten Maß des poſitiven Wiſſens beurtheilen zu wollen. Wo immer ganz öffentliche Prüfungen ſtattfanden, da ſchlichen ſich tief eingreifende und moraliſch nachtheilig wirkende Mißbräuche mancherlei Art ein. Ich erinnere an die zahlreichen Manöver, die zum Zwecke der Erzielung glänzender Prüfungen unternommen werden, an das Einexerciren der Lehrer, an das Betrügen der Schüler, namentlich bei ſchriftlichen Prüfungen, an all den zahlloſen Mummenſchanz, der ſprichwörtlich geworden iſt. O, meine

Herren Schulinſpectoren, kein Menſch mag ſich gern blamiren und wir beten Alle:

„Führe uns nicht in Verſuchung!“

Den Schulen, welche ſich durch öffentliche Prüfungen empfehlen zu müſſen glauben, geben wir zuletzt noch Folgendes zu bedenken: Wollen dieſe Schulen ehrlich verfahren und den ganzen Geiſt der Inſtitution nicht leiden laſſen, wollen ſie nicht kurzweg das „Klappern“ für äußerlich erſprießlich erklären, — „Klappern“ gehört ja nur zum Handwerk und in der Schule wird kein Handwerk getrieben — ſo iſt dieſes Mittel mindeſtens ein ſehr riskantes. Es giebt ja andere Mittel zur Empfehlung: die gute moraliſche Haltung des Knaben, welche die Schule erzielen kann, ſeine Fortſchritte, ſeine Luſt zum Unterricht und zur Arbeit, ſeine Liebe zu dem Ganzen u. ſ. w. Gediegener Inhalt thut ſich ſchon äußerlich kund und in einem nicht verdorbenen Publikum bildet ſich in aller Stille ein feſtes Urtheil über eine Anſtalt. Iſt aber dieſes Publikum wetterwendiſch und unklar, ſo fordert dennoch die heilige Sache der Jugenderziehung und die eigene Ehre, daß man ſich nicht geneigt finden laſſe, mit dem Strom zu ſchwimmen, und daß man groß genug iſt, den Charlatan um ſeinen äußeren Vorzug und ſeinen äußeren Vortheil nicht zu beneiden.

„In Deiner Bruſt wohn' Deiner Thaten Richter und Belohner.“

Wir könnten nun noch den möglichen nachtheiligen Einfluß der Prüfungen über der Schule in Betreff der Schüler hervorheben, da ſie es ſind, zu deren Wohl oder Wehe jegliche Inſtitution eines Schulorganismus ins Leben tritt. Es könnte die Rede ſein von der etwaigen Gefahr, Kindern unbewußter Weiſe zur Verſtellung, zum Scheinweſen und namentlich zur Eitelkeit und Frechheit Anleitung zu geben. Dieſe Gefahr, welche von einer gewiſſen pädagogiſchen Partei namentlich hervorgehoben wird, erſcheint mir der Beachtung und Betrachtung weniger würdig. Das ewige Predigen über die Wichtigkeit der Erziehung zur Demuth und Beſcheidenheit will mir nicht gefallen. Einmal ſcheint es, als werde der Deutſche in der Regel mehr zu beſcheiden und demüthig erzogen, als dies eben erſprießlich und noth iſt, und dann muß erwogen werden, daß auch von dem Leben entſchieden Selbſtvertrauen und Muth verlangt wird, und daß auch in der Welt die Kräfte ſich an einander reiben und reiben müſſen, wenn etwas Erſprießliches zu Tage kommen ſoll. Wer gern beſcheiden in der Ecke ſitzt, der wird auch in die Ecke geſtoßen und wer ſeiu Licht „unter einen Scheffel" ſtellt, den lacht man aus. Nichts iſt langweiliger, als jene hündiſche Demuth, welche allen Selbſtvertrauens bar iſt. Freilich iſt es die Aufgabe und der Preis des Lebens „mit dem ſicherſten Selbſtgefühle und dem edelſten Stolze die einfachſte Beſcheidenheit und ſtillſte Demuth zu verbinden." Es ſcheint mir aber, als ob es ſchwerer ſei, das ſichere Selbſtgefühl und den edlen Stolz zu er-

wecken, als der Beſcheidenheit und der Demuth Thür und Thor zu öffnen. Im Kampfe mit fähigen Collegen wird dem Schüler von ſelbſt „ſein Standpunkt klar," und wer ernſtlich zur Arbeit, zur intellectuellen, praktiſchen und ſittlichen, angehalten wird, dem muß auch mit der Zeit einleuchten, daß man viel weiß, wenn man weiß, daß man nichts weiß, daß der Einzelne als ſolcher wenig ausrichten kann und daß der Kampf auch mit der geringſten ſittlichen Schwäche wohl im Stande iſt, das Gemüth zur Demuth zu ſtimmen.

Weniger, ja am wenigſten läßt ſich ſagen gegen die Prüfungen in der Schule. Das alte Wort repetitio est mater studiorum hat noch immer ſeinen vollen Werth. Sind aber Repetitionen weſentlich und wichtig, ſo läßt ſich nicht abſehen, warum dieſelben nicht vor dem Lehrercollegium und eventualiter vor den ſich für die Sache intereſſirenden Eltern gehalten werden ſollen. Es können hier nur die eben erwähnten Demuthsprediger Einſpruch thun. Solche Prüfungen müſſen aber den Charakter der Repetition für alle Fälle behalten; es darf in ihnen keine einexercirte Parthie einer Disciplin herausgegriffen, ſondern das in einem beſtimmten Zeitabſchnitt eroberte Gebiet muß völlig repetitoriſch noch einmal durchwandert werden. Es müſſen die Wege des Unterrichts überall ſichtbar werden und die Ordnung und der Zuſammenhang des Gewonnenen müſſen hervortreten. Solche Repetition macht man aber für eine ganze Anſtalt nicht an einem oder an zwei Tagen

ab, ſondern man muß ſie das ganze Jahr hindurch, ſo oft, wie ſolches vernünftig und erſprießlich ſcheint, eintreten laſſen. Ohne Zweifel führen ſolche Prüfungen zu fleißigen Wiederholungen und dieſe zu ſicherem Wiſſen. Der gewiſſenhafte Lehrer iſt auch in dieſer Beziehung ſtets ſchlagfertig; man kann ihn zu jeder Zeit, ich möchte ſagen — in den Anklageſtand verſetzen. Faſt in jeder Stunde erſcheint bei ihm das verarbeitete Wiſſensmaterial als ein Abgerundetes und Ganzes. Er iſt darin ſorgfältig präparirt und giebt dem Schüler dadurch in jeder Stunde das Bewußtſein, etwas relativ Abgeſchloſſenes erworben, eine neue Staffel erklommen zu haben. Er repetirt am Schluſſe der Stunde und zu Anfang der folgenden und ſchreitet ſicher, ſtetig und lückenlos fort. Somit iſt er alſo ſtets gewappnet und braucht ſich nicht zu ſcheuen, vor Collegen und Eltern Rechenſchaft abzulegen. Von einer Befangenheit kann wohl ebenfalls die Rede bei ihm nicht ſein; denn er iſt ja in Jericho geblieben, bis ihm der Bart gewachſen war. Und wenn Lehrer und Schüler daran gewöhnt werden, etwa noch vorhandene Befangenheit fahren zu laſſen, ſo hat das gewiß ſein ſpecifiſch Gutes. Die Eltern aber, welche nicht eingeladen werden, ſondern nur das Privilegium haben, gegenwärtig zu ſein, werden ſich bei einer guten Schule ſchon anderweitig überzeugt haben, daß die Erlangung poſitiven Wiſſens nur einen Zweck und nicht den vornehmſten und gewichtigſten eines geſunden Schulorganismus bildet.

Dem Lehrercollegium gratuliren wir zu ſochen Prüfungen; ſie fördern die gegenſeitige Näherung, erleichtern den nothwendigen Ueberblick über das Ganze und leiſten dem Einklange Vorſchub, der Einigung und wechſelſeitigen Hingebung, ohne welche jede Schule zu einer Anſtalt herabſinkt, in welcher en gros Privatunterricht ertheilt wird.

XV.

Gedanken über Schuldisciplin.

1.

Disciplina hieß im Alterthum eine Wissenschaft; das Gesetzmäßige der Letzteren gab Veranlassung zu diesem Namen. Späterhin erhielt das Wort eine weitere Bedeutung und bezeichnete auch Gesetzmäßiges in einer sich fortentwickelnden Gesammtheit von Menschen. Endlich bedeutet es auch den Grad des Einflusses und der bedingenden und gestaltenden Kraft, den das Gesetz auf einen menschlichen Verein ausübt. Ueberall also, wo sich jedes Mitglied eines Ganzen den Gesetzen desselben unterwerfen muß oder unterwirft, da ist Disciplin. Diese Unterwerfung nennt die Sprache Gehorsam. Das Gesetz ist durch den Schöpfer selbst in die Welt gekommen. Es beherrscht das anorganische wie das organische Leben. Jedes Geschöpf zeigt es in seiner Darlebungsform, welche der Grundidee seines Daseins im gesunden Zustande genau entspricht; ja, die Darlebungsform, die Reihenfolge der stetigen Erscheinung einer

Idee im Irdiſchen, iſt das Geſetz ſelbſt. Der Gehorſam iſt nur Sache der Menſchen; er iſt ein Unbegriff in der außermenſchlichen Natur, weil dort Sein und Daſein, Idee und Erſcheinungsform derſelben, Wille und That zuſammenfallen. Nun trägt jede Idee, die der Schöpfer denkt, d. h. jede Species des Lebendigen, eine unendliche Lebensfülle in ſich; ſie tritt mit einer Werdeluſt auf, als wäre ſie ganz allein in der Welt und als müßte Alles um ſie herum der Vernichtung Preis gegeben werden zu Gunſten dieſer einzigen Exiſtenz. Aber eben die Werdeluſt der einen Exiſtenz reibt ſich an der andern; es tritt Kampf, Vernichtung und der Tod auf und aus der Aſche des Einzelnen erhebt ſich allmächtig und ewig das geſetzmäßige Leben des Ganzen. Leben und Tod fließen aus dieſer Geſetzmäßigkeit; ſie iſt die Wiege des Einzelnen und ſein Grab. Der Menſch, „der Schöpfung Ruhm und Preis", iſt für ſich ſelbſt eine Wiederholung des außer ihm wogenden Ganzen. In ſeiner Bruſt tritt urſprünglich jeder Trieb, jede Richtung ſeines innern Lebens, mit einer Energie auf, als wäre ſie beſtimmt, ihn ganz allein zu beherrſchen. Seine Anlagen liegen gleich mächtigen Saiten eines Inſtruments neben einander, und die von außen angeſchlagene erklingt ohne Rückſicht auf das Ganze und ſchwingt fort auf Koſten deſſelben. Faſt ſcheint es, als ob die Action der Reaction, die Rückwirkung der Gegenwirkung noch genau entſpräche. Aber nein, ſo kann es bei ihm nicht ſein. Tritt auch dieſes Verhältniß von der Action zu der Reaction in der Natur an tauſend Stellen auf: es

verliert da ſeine Macht, wo an dem ſonderbaren geiſterhaften Stoffe des Nervenſyſtems ein Bewußtſein ſich zeigt, welches nunmehr frei beſtimmt, in wie weit die Rückwirkung der Einwirkung entſprechen und die einzelne ſtarke Saite des vielbezogenen Inſtruments auf die Anregung von außen erklingen ſoll. Das Selbſtbewußtſein iſt eine Wiederholung der Geſetzmäßigkeit des Ganzen in der Natur, welche den blinden Kräften ihre Gränze anweiſt. Aber wie klein iſt ſie doch, die Macht dieſes Bewußtſeins, der Geſammtheit der natürlichen Geiſtesäußerungen gegenüber! So ſchwach iſt ſie im Naturzuſtande, daß der Menſch unfehlbar ein Tummelplatz aller Kräfte, eine Beute ſeiner Triebe in ihm werden würde, wenn nicht eine andere beſtimmende Macht hinzu träte. Und dieſe Macht iſt die Erziehung. Meine Herren! Als der Schöpfer beſchloß, daß es Menſchen geben ſolle, da mußte er auch zugleich die Pädagogen erwecken und die Exiſtenz der Erziehung beſtimmen. Ja, das hat er auch gethan; er hat Menſchen erweckt mit einer beſonderen Energie des Selbſtbewußtſeins, eine Reihe großer Geiſter, die endlich aus der Tiefe gottähnlicher Natur den Begriff der Menſchheit erlöſt haben. Es hat das taumelnde Geſchlecht, das Medium zwiſchen Gottheit und Staub, durch der Jahrhunderte Kette ſo geführt, daß es je nach dem Grade der Deutlichkeit des eben erwähnten Begriffs Vereinbarungen, Geſammtheiten ſchuf, welche dem Einzelmenſchen Gelegenheit geben ſollten, dem Geiſte dieſer Geſammtheiten gemäß ſich zu entfalten. Er hat durch die erwähnten Urgeiſter eine große Zahl von Menſchen-

kindern anregen lassen, einzudringen in die Erscheinungen der Welt und der Erscheinungen Kern loszulösen und zu Tage zu fördern, damit im letzten Grunde die Idee der Menschheit immer klarer vor das Bewußtsein träte. Alle Wissenschaft ist zuletzt nur ein Suchen nach dieser Idee, und wäre sie vollständig enthüllt und ihrem ganzen Inhalte nach entschleiert, so hätte vielleicht die Wissenschaft ein Ende und das Menschengeschlecht stände am Schlusse seines Daseins. Er hat begeisterte, thatkräftige Menschen erscheinen lassen, welche nach dem jedesmaligen Inhalte dieser Idee die Erscheinungsformen innerhalb der Menschheit richteten, auf Realisirung des hervorgeförderten geistigen Gehalts drangen und zu Gunsten dieser Verwirklichung zu bluten und zu sterben wußten. Sie opferten sich für ihr Geschlecht, für den Gedanken, die Institutionen der Menschen ihrem Wesen gemäß zu gestalten, damit auch das Individuum sich diesem Wesen gemäß formen könne. Alle Institutionen der Menschen müssen, wenn sie vor dem Auge des letzten Erziehers bestehen sollen, Erziehungs-Anstalten sein, den Geist der Menschheit repräsentiren, zu Gunsten des Einzelnen eine diesem Geiste gemäße Gesetzmäßigkeit herantreten lassen, und so wirken, daß Disciplin vorhanden sei, daß das Individuum in freiem Gehorsam sich dieser gleichzeitig lösenden und bindenden Macht unterwerfen lerne und somit angeleitet werde, in seiner eigenen Brust das Ewige und Göttliche unbedingt walten zu lassen und jeder anderen Regung der Seele einen untergeordneten Platz anzuweisen. Und so lange solcher Einklang noch nicht hervorgerufen und

dieſe unbedingte Souverainität des Idealmenſchen in uns noch nicht erzeugt iſt, hat ſie dem einzelnen Menſchen gegenüber gebieteriſch aufzutreten und gewaltſam auszurotten, was ſich der nothwendigen Disciplin widerſetzt.

Dieſe Anforderung, welche vom Standpunkte der Speculation aus an jede menſchliche Geſammtheit geſtellt werden muß, wendet ſich auch an die Schule, und wir kommen nun nach verhältnißmäßig langem Spaziergange durch das Reich der Gedanken, zu unſerm eigentlichen Thema. Wiederholt muß werden, daß alle Erziehung dadurch gerechtfertigt und nothwendig iſt, daß jene Macht nicht ſofort erwacht und in der Energie vorhanden iſt, welche allein den Menſchen regieren ſoll. Man läßt den Menſchen wollen und üben, was er bei hinreichend entwickeltem Selbſtbewußtſein unzweifelhaft ſelbſt wollen und üben wird. Das zur That Beſtimmtwerden des Willens durch irgend welche Macht iſt der Gehorſam. Wenn man den Menſchen erzieht, ſo veranlaßt man ihn alſo, das zu wollen und zu thun, was dem Weſen ſeiner Natur entſpricht. Man erlaubt ſich dabei, jenes Wollen aufzuheben, das dieſem Weſen nicht entſpricht. Man veranlaßt ihn ſo lange, bis er ſich ſelbſt veranlaßt und der durch Erkenntniſſe und Erfahrungen gereifte ſelbſtbewußte Geiſt die Rolle des Erziehers übernimmt. Die von außen bewegende Kraft des Erziehers iſt alſo vorhanden, um planmäßig und ſtetig an ihrer eigenen Vernichtung zu arbeiten. Das Leben ſelbſt ſetzt fort, was der Erzieher angefangen, und die vollſtändige Souverainität des Ideal-

menſchen in uns bleibt eine Aufgabe des ganzen Lebens. Das Leben aber verkörpert ſich in ſeinen Inſtitutionen; wohl dem Menſchen, wenn dieſe im Stande ſind, das begonnene Werk zu vollenden!

In der Schule können wir auf dem Wege zu dieſem Ziele hin deutlich drei Stationen unterſcheiden. Auf der erſten thut das Kind das Rechte aus Liebe zu dem Erziehenden. Dieſe Liebe zu einer Perſon bedingt die Gewöhnung zum Rechten. Die Gewohnheit wird zur Macht. Aber warum wird ſie zur Macht? Weil allmählich die Liebe zur Sache, zum Guten ſelbſt, aus ihr emporkeimt. Dieſe Liebe findet ſich, weil das Gute eben der innereu Geſtalt entſpricht, weil der Menſch ſich in ſeinem eigentlichen Lebenselemente bewegt, wenn er ſo handelt, wie er ſoll. Die Liebe zur Sache alſo tritt ſchon auf der zweiten Stufe mit einiger Energie, vermittelt durch die bloße Macht der Gewöhnung, hervor. Auf der dritten Stufe endlich keimt die Einſicht, und wird ein Hauptfactor weſengemäßen Handelns. Es iſt alſo die Macht der Gewöhnung und die Macht der Einſicht, welche zur Uebung treibt, und aus der Uebung und durch dieſelbe erblüht die Wunderblume des Herzens, die Liebe, welche in ihrer Richtung auf die Tugend die Quelle irdiſcher Seligkeit für den Menſchen wird. Die aus dem Principe wahrer Menſchenbildung hervorgehende Geſetzmäßigkeit tritt alſo dem Schüler zunächſt entgegen in dem Lehrer. Ja, in dem Maße und je reiner und ſchöner ſie ihm hier entgegentritt, um deſto größer iſt die Pietät des Kindes vor dem Lehrer. Deshalb ergiebt ſich als erſte Forderung

für die Schöpfung einer guten Disciplin, für die Herstellung eines hohen Einflusses der erziehlichen Gesetzmäßigkeit, daß der Lehrer dieselbe in möglichst vollkommenem Grade zu repräsentiren im Stande sei. Dieser Grad wird ein um so höherer sein, je mehr er erstens selbst erzogen ist und Charakter hat, je mehr ihn zweitens die Liebe zum Berufe angetrieben hat, dem Principe der vernünftigen Erziehung nachzuforschen, je klarer er drittens die disciplinarischen Mittel einer Schule in ihrer Berechtigung oder Nichtberechtigung erschaut hat, je mehr ihn viertens die Liebe zur Kindheit antreibt, tausendfache Modificationen, je nach der individuellen Beschaffenheit des Kindes, in Betreff der Anwendung dieser Mittel zu ersinnen, und je mehr er fünftens eigenen Takt und innere Feinheit besitzt, um auch in einzelnen Fällen richtig zu agiren, in denen ihn die Einsicht im Stiche läßt. Zum weiteren Nachdenken sei an folgende Sätze erinnert, die schon hinreichende Besprechung gefunden haben: 1) Von dem Höhengrade unserer eigenen Charakterfestigkeit ist der Einfluß abhängig, den wir auf Andere ausüben. 2) Die Durchsichtigkeit des Princips, das wir vertreten, und die richtige Würdigung der Mittel, die aus diesem Princip folgen, bestimmen unsere Freudigkeit am Beruf und bilden eine unerschütterliche Expansivkraft in uns, die trotz aller Mühen stete und dauernde Begeisterung erblühen läßt, weil wir uns auf diese Weise als Diener des Ewigen erfassen. 3) Die fortwährende Würdigung und Verbesserung der Mittel erhält uns lebendig und frisch, wie jeder Fortschritt. 4) Die ge-

naue Erfaſſung des einzelnen Charakters, wie ſolche durch die Liebe zur Jugend geboten wird, macht unſeren Beruf intereſſant. Es iſt ein hohes Geſchäft, das Ganze im Einzelnen und das Einzelne im Ganzen wiederzufinden, Allgemeines individualiſiren und Individuelles generaliſiren zu können. Es iſt intereſſant, weil wir auf dieſem Gebiete unſere eigentliche Schöpferkraft walten laſſen und unſere künſtleriſche Befähigung prüfen können. 5) Wo der Verſtand nicht mehr weiter kann, da entſcheidet die Unmittelbarkeit unſeres Weſens, der Takt, welcher die immer ſchöner aufblühende Blume einer gediegenen Praxis genannt werden kann. In Summa: Wir müſſen in unſerem Berufe etwas ſein, wenn wir Gediegenes wirken wollen.

Das Ringen nach fortwährender Selbſtvervollkommnung erſcheint alſo auch von dieſer Seite her als eine Nothwendigkeit. Und je mehr wir ſind, um deſto mehr erſcheinen uns gegenüber in den Herzen der Schüler Pietät, Vertrauen und Liebe, welche die Triebfedern des rechten Gehorſams, namentlich auf der erſten Stufe, unbedingt bilden. Denn die bloße Furcht ruinirt und verkehrt den Menſchen und erzeugt einen Gehorſam, der wohl Sclaven bilden, aber nicht Kindern dienen kann, die einmal freie Menſchen werden ſollen. Sie, die Furcht, iſt nur dann an ihrer Stelle, wenn ſie bei einem ſchon gebildeten Menſchen Reſultat der Gewiſſensvorwürfe ſein würde, d. h. wenn es gilt, Schlechtes auszutilgen.

Wären nun alle Lehrer, wie ſie ſein ſollten, ſo würden unſere „Gedanken über Schuldiſciplin“ bald

ihr Ende erreicht haben. Aber wir leben in einer mangelhaften Welt. Der Einzelne iſt ein Stückwerk, und obgleich er qualitativ allerdings die Menſchheit bis zu gewiſſen Graden repräſentiren kann, ſo gelingt ihm dies ſelbſtverſtändlich nie quantitativ. Eine Schule, ſie möge heißen, wie ſie wolle, wird auch nie darum hinkönnen, einzelne ſchwächere Kräfte unter ihren wirkenden Gliedern zu zählen. Allerdings ja, aber dafür repräſentirt auch das Lehrercollegium eine kleine Menſchheit, und der Geiſt dieſes Collegiums muß erſetzen, was hier und da fehlt. Gegründet muß ſie haben in dieſer Geſammtheit, die hohe Idee der Menſchenbildung; angeſchlagen müſſen ſein die Töne, welche, zu einem Accorde vereint, auf den ſicheren Grundton hinweiſen; Begeiſterung muß wohnen in der einzelnen Bruſt, und ſelbſt muß ſich der Erzieher zurufen: „Ziehe deine Schuhe aus, denn der Ort, wo du ſtehſt, iſt ein heiliges Land.“ Durchſichtig müſſen ſie geworden ſein, die erziehlichen und unterrichtlichen Maßregeln, welche das Princip fordert. Ein blühendes Streben muß walten unter den Lehrern; die Liebe muß ſich zeigen, welche willig iſt, den Bruder zu ſtützen und zu tragen, ihm zu helfen und ſein Wohl zu fördern; als eine lebendige, einer hohen Sache dienende Corporation muß ſich das Lehrercollegium erfaſſen, die da berufen iſt, im Ganzen zu leiſten, was dem Einzelnen nimmer gelingt. Selbſt der Schwache muß ohne Schaden für das Ganze getragen werden und ſich ſonnen können in dem erwärmenden Licht des Ganzen, bis es ihm gelingt, auf eigenen Füßen zu ſtehen. Jeder muß er-

faßt werden von dem allgemeinen Fortſchritt, der ein Ganzes charakteriſirt, das ſeine Entſtehung und Fortentwickelung einer großen Idee zu verdanken hat. Und die Eitelkeit, Charakterloſigkeit und Selbſtſucht müſſen ſchweigen; wo ſie ſich zeigen, die gemeinen Seiten der Menſchennatur, da müſſen ſie ſowohl im Lehrercollegium wie in der Geſammtheit der Schüler unnachſichtlich ausgerottet werden. Kurz: „Der Geiſt des Lehrercollegiums — das iſt unſere zweite Forderung — muß dem Schüler als eine ethiſche Macht entgegentreten und die Würde und das Gewicht des Einzelnen, je nach Bedürfniß, ſtützen und fördern.“ Selbſtverſtändlich hat hier der Dirigent ein großes Feld. Doch — der Dirigent will ſich heute mit dem Dirigenten nicht weiter beſchäftigen.

Die Art der Diſciplin einer Schule tritt beſonders hervor beim Unterricht. Er füllt ja auch den größten Theil der gewöhnlichen Schulzeit aus. Der Unterricht wirkt auf allen Stufen, die oben erwähnt wurden, fördernd für die Diſciplin, wenn er richtig gegeben wird; er iſt ein Grab derſelben, wenn das nicht geſchieht. Der allein richtige Unterricht iſt nach unſerm bekannten Standpunkte der methodiſche. Wir haben uns über dieſes Capitel wiederholt ausgeſprochen; hoffentlich können uns in dieſer Hinſicht auch die Herren nichts vorwerfen, welche da träumen, der ſelbſtbewußte und klare „Methodenreiter“ überſehe die Wichtigkeit des Objects und verlange nicht als No. 1, ſachliche Sicherheit, gediegenes Wiſſen. Nein, der Methodiker verlangt blos noch etwas mehr. Das iſt die Sache, Ihr Herren!

Alſo: Zur Aufrechthaltung einer guten Diſciplin muß der Lehrer methodiſch unterrichten können. Nach unſerem Standpunkte ergiebt ſich dieſe Forderung aber ſchon aus der früheren, daß nämlich das Ganze im wahrhaft erziehlichen Sinne geleitet werde. Darum unterſtreichen wir dieſe Forderung hier nicht mehr und gehen weiter.

Auf der oben erwähnten dritten Stufe tritt alſo die Einſicht als Quelle des Gehorſams mit auf. Schwache Eltern und ſchwache Lehrer wollen dieſe Quelle ſchon aufreißen, wenn noch kein Waſſer in ihr vorhanden iſt. Oft ſieht man einen nervöſen Vater den tollen Jungen ermahnen und wieder ermahnen und mit Thränen ermahnen, während der Reitſtock die einzig wünſchenswerthe Wirkung hervorbringen würde. Es iſt zum Davonlaufen! In der Schule, wie im Hauſe, erzeugt eine zu frühzeitige Eröffnung dieſer Quelle Altklugheit und unkindliches Weſen; ja ſie bricht den Reſpect vor dem Ermahnenden, weil das Kind ſehr wohl herausmerkt, daß hinter der Winſelei und den Redensarten Charakterſchwäche ſteckt. Aber zur rechten Zeit angewandt, wirkt das Mittel bedeutend. Der Junge namentlich darf nicht die ganze Schulzeit hindurch blindlings pariren; es muß der Uebergang hergeſtellt werden zwiſchen der Schule und dem in moraliſcher Hinſicht ſelbſtändigen und freien ſpäteren Leben. Auf der zweiten Stufe kann der Lehrer dann und wann einen begründenden Satz mit einfließen laſſen. Auf den oberen Stufen iſt es meiner Meinung vornehmlich die Aufgabe, wenn auch nicht die aus-

ſchließliche, ſo doch nicht die geringſte Aufgabe des Religionslehrers, die principmäßigen Geſtaltungen und Forderungen, in denen ſich der Knabe findet, in Worte zu faſſen und ihn vollſtändig über die zwingenden Mächte aufzuklären. Natürlich bleibt die Forderung unbedingten Gehorſams nach wie vor ſtehen; ja ſie wird noch erhöht; denn wer viel weiß, von dem wird viel gefordert. Iſt es nun der Religionslehrer, dem ſolches Amt zufällt, ſo iſt wohl keine Frage, wer der Religionslehrer einer Anſtalt ſein ſollte. Doch davon ein anderes Mal. Durch die erwähnte Aufklärung erhält der Knabe die Möglichkeit, den Schwerpunkt ſeines ſittlichen Thuns und Handelns, der ſonſt noch außer ihm lag, in ſeine Seele zu verlegen und ſomit die Unfreiheit abzuſchütteln, von der ihn die durch Gewohnheit ſchon erwachte Liebe zum Guten noch nicht vollſtändig erlöſen konnte. Unſere dritte Forderung heißt alſo: „Die Schule erzeuge einen allmählichen Fortſchritt von der Stufe des unbedingten, noch unbewußten Gehorſams zur Stufe ethiſcher Freiheit.“ Wo die Schule dieſes Ziel nicht verfolgt, da verſündigt ſie ſich an dem Zögling und ſtößt ihn hinaus in's feindliche Leben, ein ſchwankendes Rohr, das, wenn nicht beſonders günſtige Umſtände obwalten, der Wind hin und her wehet.

Eine gute Disciplin iſt die ſichere und wichtigſte Frucht einer guten Schulführung, und ſie giebt zugleich den Maßſtab ab für die richtige Beurtheilung eines erziehlichen Ganzen.

2.

Wir waren gezwungen, die Hauptſache einer guten Disciplin in einem bedeutenden Höhengrade der eigenen Erziehung des Lehrers und in dem Geiſte der Liebe, Strebſamkeit und Hingabe wie ſolcher im Lehrercollegium ſich zeigen muß, zu ſuchen. Gehen wir hier, wo es ſich um Einzelnes handelt, noch einmal auf das zurück, was von dem einzelnen Lehrer gefordert werden muß.

Der bedeutende Höhengrad eigener Erziehung innerhalb des Lehrerberufs und durch denſelben kündigt ſich an durch das Gefühl der Freude oder richtiger der Freudigkeit. Die Erreichung dieſer Stimmung unſers Gemüths muß als eine der ſchönſten Aufgaben für Das genannt werden, was man mit dem Namen Lebenskunſt bezeichnen darf. Dieſes Ziel kann nur erreicht werden durch innere Aufklärung, durch Sicherheit und Läuterung der Seele. Sie, die Freudigkeit, iſt nothwendig zur Ueberwältigung des Stoffes, der Maſſe, welche vom Leben jedem Strebſamen in nicht geringem Maße zuertheilt wird. — Dominirt ſie, ſo werden die Aufgaben des Lebens raſcher gelöſt, die Schwierigkeiten werden geringer und das Unangenehme und Lähmende verliert ſeinen Stachel. Ja, die höheren Productionen der Seele erfordern unbedingt einen ruhigen, mittleren Zuſtand des Gemüthslebens als Grundlage. Ich darf nicht daran zweifeln, daß jeder meiner Leſer ſchon die Erfahrung gemacht hat, wie nothwen-

dig die Erwerbung und Erhaltung einer freudigen Stimmung für den Lehrer iſt, und wie ſchwer es ihm in tauſend Fällen erſcheint, dieſer Nothwendigkeit Genüge zu leiſten. Und ergiebt ſich dieſe Nothwendigkeit ſchon aus einem geſunden Nachdenken über den erziehlichen Beruf, ſo tritt ſie uns doch namentlich vor Augen durch eine ruhige Beobachtung des Verhältniſſes zwiſchen dem Zögling und dem Erziehenden. Da ſteht der grämelnde, kränkliche Mann vor der Claſſe, rathlos und verzweifelnd, und fordert vergebens Mitleid von der ihm anvertrauten Schaar. Aber dieſes Mitleid wird ihm nicht zu Theil; die Jugend beſtürmt dennoch ſchonungslos den Schwachen und macht ihm ſeine Function zur unerträglichen Laſt. Da wirft er im Geiſte einen Stein auf die ſchonungsloſe Brut und findet in dem Benehmen wohl gar eine Beſtätigung der Anſicht von der urſprünglichen Bosheit und Verderbtheit der menſchlichen Natur. Der geſunde und heitere College ſteht neben ihm, und obgleich er die Aeußerungen der Jugend tadelt und ſie aufheben möchte, ſo kann er dennoch die Anſicht ſeines Collegen nicht theilen. Denn nur wer hinter der Thür geſtanden hat, weiß, wie es hinter derſelben ausſieht; die Jugend hat kein Mitleid für den Leidenden, weil ſie die Leiden noch nicht kennt; ſie kennt eben nur Geſundheit, Friſche, Freudigkeit, und weiß ſie an Andern zu ſchätzen und zu lieben; ihr imponirt nur die Mannes- und Charakterkraft; ſie verehrt ſie ahnungsvoll und beugt ſich vor ihr, weil ſie ſich einmal zu derſelben emporſchwingen ſoll. Die entſchiedenſte und

ſtrengſte, ja bitterſte Behandlung von Seiten eines charaktervollen, gemüthsſtarken Lehrers thut der unbedingten Liebe und Hingabe zu dieſem Lehrer keinen Abbruch, ſondern erhöht ſie im Gegentheil. Der friſche Junge namentlich verachtet nur die Schwäche, Charakterloſigkeit und Inconſequenz und iſt in ſeiner Verachtung ſo leidenſchaftlich und conſequent, daß ſich der herumfahrende und ſchwankende Anfänger vergebens bemüht, durch allerlei künſtliche Mittel, durch Schmeichelei und Spielerei wieder gut zu machen, was er in der Hauptſache verdarb. Nur die Geſundheit und die Kraft gehören in den Tempel der Jugend, und die Freudigkeit im Antworten und in der Arbeit iſt die ſchöne Frucht und der Lohn einer gediegenen, principgemäßen, conſequenten Wirkſamkeit. Möge Jeder dahin ſtreben, dieſe Frucht zu erreichen durch Conſervirung ſeiner Geſundheit, durch gründliche Aufklärung über den Endzweck ſeines Thuns und Treibens und über die Mittel zur Erreichung dieſes Zwecks, durch den Fortſchritt in der Sicherheit der Handhabung dieſer Mittel, jener Sicherheit, die, wie wir früher erklärten, nicht immer Reſultat der Reflexion, ſondern unmittelbare Wirkung des Gemüthes iſt, die ſich als Takt kund giebt. Möge ſie endlich Jeder zu erreichen ſuchen durch fortwährende innere Läuterung, durch volle Hingebung an Gott in guten und in böſen Tagen und durch Vertrauen auf die allwaltende Vorſicht, deren Diener auch namentlich der Lehrer ſein ſoll.

Aber die angedeutete Stimmung, die immer eine anhaltende und dauernde iſt, kann im Allgemeinen

vorhanden ſein, und doch können tauſend Störungen mannichfaltiger Art eintreten; denn

„Das Herz gleicht ganz dem Meere,
Hat Sturm und Ebbe und Fluth,
Und manche ſchöne Perle
In ſeiner Tiefe ruht.“

Es iſt nun an uns, dieſe momentanen Störungen näher zu betrachten.

Wir dürfen dieſes Mal diejenigen Störungen überſchlagen, welche ihren Grund in einer phyſiſchen Verſtimmung haben. — Wir wiederholen hier nur, daß es die Pflicht des Lehrers iſt, ſich körperlich geſund zu erhalten, ſo ſchwer es auch oft ſein mag, dieſer Pflicht zu genügen.

Die geiſtigen Störungen können ihren Grund im Schulorganismus ſelbſt haben, aber auch außerhalb desſelben zu ſuchen ſein. Was letztere betrifft, ſo treten uns unter den Hinderniſſen zuerſt Kummer und Sorge entgegen. Behüte der Himmel jeden Erziehenden vor einer zu großen Doſis jener geiſtigen Aqua Tofana und mache ihm die Aufgabe nicht zu ſchwer, wenn er ihn auch nicht ganz über das Loos jedes Sterblichen, dem „reine, ungetrübte Freude ja nicht zu Theil wird,“ emporzuheben vermag. Und bereite ſich der Lehrer gleich jedem beſonnenen Sterblichen in guten Tagen vor auf die böſen und ſtähle ſeine Kraft, daß er auch dieſe zu ertragen vermöge.

„Der König Karl am Steuer ſaß,
Der hat kein Wort geſprochen;
Er lenkt das Schiff mit feſtem Maß,
Bis ſich der Sturm gebrochen!“

Und „dringt ihm die Sorge in's Schlüſſelloch ein," ſo möge er ſich ihrer erwehren, ſo gut er kann. Aber hier was da Schlüſſelloch! höre ich rufen. Bei weit geöffneten Thüren ſpaziert ſie an den häuslichen Heerd des Lehrers und macht ſich ganz behaglich breit. Und die da Macht haben, ihr die Thür zu verſchließen, ſie thun es nicht, ſondern laſſen den Erzieher des Volks ganz ruhig „an Hungerpfoten ſaugen." Wo dem ſo iſt — und leider finden wir dieſen Zuſtand „ſo weit die deutſche Zunge klingt" — da mögen denn die Gewalthaber verantworten, was ſie zum Fluche für die Jugend verſchulden oder unterlaſſen. Hier an der Elbe Strand ſind wir in dieſer Beziehung doch noch glücklicher daran, als Tauſende unſerer Collegen. Seien wir auch dankbar durch größere und friſchere Wirkſamkeit!

Mit dem Zorn hat ſich der Lehrer mit der Zeit ein für allemal abzufinden. Eine gewaltſame Entladung innerhalb der Grenzen der Vernunft ſchadet nicht, wenn ſie ſelten ſtattfindet, und Ungewitter reinigen die Luft; ſonſt aber iſt Selbſtbeherrſchung überall die Parole.

Und noch andere Feinde treten uns hier entgegen, welche nicht gerade im Schulorganismus ſelbſt zu ſuchen ſind. Wir gedenken hier eines Feindes, den man vielleicht mit dem Worte Verweltlichung bezeichnen darf. Der Lehrer wirkt für das Leben und ſoll allerdings dem Leben angehören und ſo viel, wie erſprießlich iſt, in daſſelbe hineinkommen. Wollte Gott, es könnte

auch für ihn Göthe's „Zauberwort" unter allen Umständen ſich wirkſam zeigen:

„Tages Arbeit, Abends Gäſte,
Saure Wochen, frohe Feſte!"

Allein es darf auch in dieſer Beziehung die Grenze nicht überſchritten werden. Es wird namentlich der Vorſteher einer Schule, der es mit vielen Eltern zu thun hat, in großen Städten und beſonders auch in der unſern, von den verſchiedenſten Seiten in Anſpruch genommen, und dies vornehmlich dann, wenn er geſellſchaftliches Talent beſitzt. „Man wird hier zu Tode beſucht und eingeladen" ſagte einſt ein berühmter Pädagoge, als er die hieſigen Verhältniſſe in der angedeuteten Beziehung durchſchaute. Man darf ſich aber nicht zu Tode beſuchen und einladen laſſen; wer immer auf der Straße liegt, kann nicht ſtudiren und präpariren, und nicht diejenige Friſche erwerben, welche ſtille Intuition und ruhige Reflexion dem Geiſte gewähren, und wer in der Woche mehrere Diner's aushalten muß, der kann nicht geſund bleiben. — Die Majorität unſerer Collegen laborirt freilich nicht an dieſer Art von Verweltlichung; es thut ihr im Gegentheil das noth, was der Weltmann beſitzt: ein äußerliches feines, taktvolles Weſen, das ſich der Erzieher, der auch für die Welt bilden ſoll, ebenfalls erwerben ſollte, ohne zu vergeſſen, daß er ſich unter allen Umſtänden vor Kraftzerſplitterung und fortwährender Zerſtreuung zu hüten hat. —

Kraftzerſplitterung kann endlich auch eintreten durch ein unzweckmäßiges wiſſenſchaftliches Streben. —

Ohne wiſſenſchaftliches Streben überhaupt ſinkt man zu einem Tagelöhner herab; aber dennoch kann man ſich durch Strebſamkeit aus der Schule herausſtreben. Wir können hier Herrn Scheibert, den jetzigen kön. preuß. Provinzialſchulrath, für uns reden laſſen. So heißt es in der „Revüe," Märzheft 1855, S. 166, folgendermaßen: „Wenn ſich — namentlich bei jüngern Lehrern, in denen das wiſſenſchaftliche Streben noch am lebendigſten zu ſein pflegt — nur zu leicht der wiſſenſchaftliche Beruf auf Gebiete begiebt, von wo aus der Zuſammenhang mit der Schule und dem Schulunterrichte nicht mehr nachweisbar iſt, und wenn in dieſem ſich vertiefenden wiſſenſchaftlichen Treiben die volle Befriedigung und volles Genüge gefunden wird: ſo leidet gar oft darunter das Intereſſe und die Thätigkeit für die Schule, ſo daß der von ihr geforderte niedere und mechaniſche Dienſt als eine Störung des höheren Strebens angeſehen und darum mit einem gewiſſen Mißbehagen geübt wird. Man ſchränkt ſich dann auf das Nothwendige und Unerläßliche im Schuldienſte ein und weigert wohl jede Anſtrengung und jedes Opfer an Zeit und Kraft, welches die erziehende Aufgabe der Schule beanſprucht. Ja, man blickt wohl mit einer gewiſſen hochherrlichen Miene auf die deos minorum gentium herab, welche um die ihnen fruchtlos erſcheinende Aufgabe der Erziehung ſich abmühen und nach ihren Anſichten das höhere Streben darüber aufgaben. Oder ſollten wirklich wohl immer die Schulen, an denen viele wiſſenſchaftliche Notabilitäten arbeiten, für die Erziehung die wirkſam-

ſten ſein? Wer nicht abſichtlich vor den Wirkungen derjenigen Schulperiode, in der dieſer wiſſenſchaftliche Geiſt den einzigen oder doch den meiſt vortretenden Stempel abgab, ſeine Augen verſchloſſen hat, der wird dieſe Frage ſchwerlich bejahen können. Es kann auch nicht anders ſein, denn wo das Mittel, und auch das beſte und edelſte, zum Zwecke wird, da erreicht man das Mittel und kommt nicht zum Zweck."

XVI.

Ueber den Werth der anſchaulichen Erkenntniß.

Wir rühmen und preiſen unſeren „Vater Peſtalozzi" als einen großen Mann, der durch ſein „Unterrichte anſchaulich!" ein großes Wort für alle Zeit geſprochen habe. Aber wiſſen wir auch, warum wir rühmen? — Es ſcheint mir wohl der Mühe werth, zur Beantwortung dieſer Frage wiederholt neue Anregung zu bieten.

Jeder, der einigermaßen in der Pädagogik bewandert iſt, kennt das Wort: „Nichts iſt in dem Geiſte, was nicht vorher in den Sinnen geweſen iſt." Es iſt aber doch etwas darin, was nicht vorher in den Sinnen geweſen iſt. Wollte ich dieſe Behauptung beweiſen oder nur näher erläutern, ſo müßte ich gar zu abſtract-philoſophiſch raiſonniren. Schweigen wir alſo.

Gewöhnlich denkt man ſich unter dem geiſtigen Inhalt die auf dem Wege des vernünftigen Lernens gewonnene Erkenntniß. Meint man die — à la bonne heure! ſo iſt der obige, mit Gänſefüßen verſehene Satz

ganz an ſeiner Stelle und unſerer Meinung nach nicht zu widerlegen. Und das können und wollen wir hier erläutern.

Wir haben in unſerem Geiſte, wie jeder weiß, Vorſtellungen, Begriffe und Urtheile. Einige Urtheile halten wir recht warm, weil ſie uns lieb und wir wohl gar ſtolz auf ſie ſind — ich meine die Wahrheiten. „Was iſt Wahrheit?“ hat vor 1800 Jahren ein blaſirter Heide gefragt, und moderne Blaſirte fragen mit verzerrtem Geſicht, welches verzweifelte Reſignation ausdrücken ſoll, in Wirklichkeit aber nicht ſelten Einfalt zeigt, ebenſo. Als ob es ſo ſchwer wäre, auf die Frage des charakterloſen Römers auch vom Standpunkte des reinen Denkens aus zu antworten! Arthur Schopenhauer antwortet klar und ſcharf: „Wahrheit iſt die Beziehung eines Urtheiles auf einen außer ihm liegenden zureichenden Erkenntnißgrund“. Und was bildet den Grund einer zureichenden Erkenntniß — will ſagen, das Fundament, worauf ein Urtheil ruht und mit welchem es ſteht und fällt?

Solches Fundament kann ſein 1) ein anderes Urtheil, das wir als etwas Gewiſſes und Bewieſenes anerkennen. Ein Urtheil, das auf ſolchem Grunde ruht, kann falſch ſein, wenn das Fundament irrthümlich als wahr angenommen worden iſt. So lange wir aber ſolchen Irrthum nicht erkennen, haben wir allerdings eine Art von Wahrheit — zwar keine materiale, ſondern nur eine formale, durch logiſche Schlüſſe erworbene. Die materiale Wahrheit aber haben wir, wenn wir 2) unſer Urtheil, durch eine auf dem

Wege der Anſchauung und Empirie gewonnene Vorſtellung ſtützen können, alſo die Thatſache für uns redet. Drittens können wir unſer Urtheil auf Sätze beziehen, die ſich weiter nicht erklären laſſen, auf Fundamentalſätze, die ein Menſch anerkennen muß, wenn man ihn nicht für das Tollhaus reif halten ſoll. Sprechen ſolche Sätze bei richtigem Schluß (nota bene!) für unſer Urtheil, ſo dürfen wir getroſt ſein: wir haben dann die Wahrheit. Solche Sätze ſind z. B.: Zwei gerade Linien ſchließen keinen Raum ein. Nichts geſchieht ohne Urſache. $3 \times 7 = 21$. Ein Subject iſt gleich der Summe ſeiner Prädikate. Einem Subject kann ein Prädikat nicht zu gleicher Zeit beigelegt und abgeſprochen werden. Von jeden zwei contradictoriſch entgegengeſetzten Prädikaten kann einem Subject nur eines zukommen ꝛc.

Auf welchem Wege erhalten wir nun unſere Urtheile? Es ſcheint, als ob es nicht einen, ſondern zwei Wege in dieſer Beziehung giebt. Wir gelangen nämlich auf dem Wege der Anſchauung durch eigene Geiſtesthätigkeit zum Urtheile; es werden uns aber auch direct Urtheile mitgetheilt — vermittelſt der Sprache natürlich. Somit ſcheint es alſo, als ob auf dieſem zweiten Wege Vieles in den Geiſt hineinwanderte, was nicht vorher in den Sinnen geweſen iſt. Wollen das ſehen, zunächſt aber den erſten Weg in's Auge faſſen.

Hier könnte man nun ein ganzes Capitel darüber ſchreiben, wie denn eigentlich die Anſchauung zu Stande kommt, oder mit anderen Worten: wie wir zu den Vorſtellungen gelangen; allein man würde wieder zu

abſtract werden müſſen, wollte man ſich darüber näher auslaſſen. Es herrſcht ja zeitweilig eine ſolche enorme Furcht vor „Abſtractionen“ (ich denke an die Regulative), daß man nothwendiger Weiſe angeſteckt werden muß. Die Furcht ſteckt ja bekanntlich an, wie das Gähnen, und iſt ſo langweilig wie dieſes.

Unſer Verſtand iſt es, der auf eine Sinneserregung durch die Außenwelt die Vorſtellung bildet, ſo viel können wir wohl ſagen. Haben wir Vorſtellungen von gleichartigen Einzeldingen, ſo combinirt unſere Vernunft das Gleichartige in dieſen Einzelvorſtellungen und läßt das Ungleichartige — das Unweſentliche — fallen: ſie abſtrahirt und bildet einen Begriff. Beiſpiel: Wir ſehen mehrere Oefen; wir merken, daß in allen dieſen Vorſtellungen von einzelnen Oefen etwas Gleichartiges ſteckt. Da machen wir kurzen Prozeß, ſehen davon ab, daß der eine Ofen weiß, der andere ſchwarz, der eine eckig, der andere rund war ꝛc., denken an den Feuerheerd, die Zugröhre und an die unverbrennliche Wandung und bilden uns ſo den Begriff: Ofen. Der Begriff als ſolcher exiſtirt in der Wirklichkeit da draußen nicht, alswo nur dieſe und jene Einzeldinge zu finden ſind, ſondern nur in unſerem Geiſte. — Haben wir die Begriffe in hinreichender Zahl, ſo verbinden wir ſie zu Urtheilen. Fängt das kleine Kind zu urtheilen an, ſo beginnt es zu ſprechen. Das Sprechen iſt ein Operiren mit Begriffen.

Entſtehen alſo unſere Begriffe auf dieſe Weiſe aus Vorſtellungen, — und dem iſt ohne Widerrede ſo — ſo hängt natürlich die Lebendigkeit unſerer Begriffe

von der Energie und Schärfe unſerer Vorſtellungen ab. Das wird auch jeder ſchon bei ſich und Andern erfahren haben. Wenn Einer redet, ſo merkt man wohl, ob er nachſchwatzt, oder ob er das wirklich erſchaut, erlebt hat, wovon er redet. Wie anders redet ſich's z. B. im geographiſchen Unterrichte, wenn man ein „gereiſ'ter Mann" iſt, und aus der Anſchauung weiß, wie ein Gebirge, ein Flußthal, das Meer ꝛc. ausſieht, als wenn man alle dieſe Dinge nur aus Büchern kennt!

Alſo es bleibt dabei: wer zu lebendigen Begriffen gelangen will, der muß auch lebendige Anſchauungen ſammeln. Wer alſo die Erkenntniß eines Menſchen wahrhaft fördern will, der muß ihn zur Anſchauung und immer wieder zur Anſchauung veranlaſſen; widrigenfalls driſcht man leeres Stroh und füllt den hohlen Kopf durch hohle Seifenblaſen aus.

Wie hat doch „Vater Peſtalozzi" Recht gehabt!

Wenn man ſolches einſieht, ſo fragt man erſtaunt, wie es doch zugehen möge, daß in den Schulen noch immer ſo wenig für die Anſchauung gethan wird? Nun, Einige ſehen nicht, was Peſtalozzi ſah; bei Andern ſcheitert Alles an dem famoſen Geſetze der Trägheit, das der Geiſt ſo ſchwer überwindet. Denn das vernünftige Lehren iſt mit einigen Umſtänden verknüpft; das Vorſchwatzen und Sichgehenlaſſen iſt aber bedeutend leichter. Wie ſchwer iſt es nicht, durch eine richtige katechetiſche Lehrform auf Grund der wirklichen Anſchauung das Kind ſelbſt abſtrahiren, ſelbſt ſchließen und denken zu laſſen! Da thut man ja nach dem

Geſetze der Trägheit beſſer, an einer Schnur den Kram herzudociren. Dociren wir alſo weiter. Und will uns einer aus dem dogmatiſchen dolce far niente wecken, ſo ſind wir hübſch frech und grob gegen den „Elementargeiſt", den „Methodenreiter". Die Frechheit war der dünkelhaften Einfalt noch immer ein zuverläſſiger Harniſch.

Die unmittelbare, äußere Anſchauung kann natürlich nicht überall angeregt werden. Wir kommen jetzt zu dem oben angeführten zweiten Wege. Es dringen auch unmittelbare Begriffe, Urtheile auf uns ein. Jeder prüfe einmal ſich ſelbſt: wenn ein fremdartiger Begriff auf uns einſtürmt, was thun wir da? Wir ſuchen nach einigen ſchon in unſerm Geiſte vorhandenen Vorſtellungen. Wir ſuchen, bis wir welche finden, aus der dieſer Begriff durch eigene Geiſtesthat ebenfalls hätte entſtehen können. Ja wir laſſen ihn, wenn wir dieſen Fund gemacht haben, wirklich noch einmal entſtehen. Iſt ſolches geſchehen, ſo trägt nunmehr der von außen eingedrungene Begriff die individuelle Farbe unſerer ſpecifiſch eigenthümlichen Denkweiſe: wir haben ihn alsdann aſſimilirt, in unſer Fleiſch und Blut verwandelt. Geſchieht das nicht, und wir halten den Begriff gedächtnißmäßig feſt, ſo operiren wir ſpäter mit hohlen unverdauten Begriffen. Dieſe Hohlheit verträgt ſich leider ſogar mit der äußerlichen ſogenannten Gelehrſamkeit. Solche Begriffe ſind den unverdauten Stoffen zu vergleichen, die ein Organismus im Blut und in den Gefäßen zu ſeinem Nachtheile mit herumzuſchleppen vermag, und die jenen

Zuſtand herbeiführen, den wir Siechthum nennen. So wie dieſe Stoffe den Körper ſiech machen, ſo lähmen die unverdauten Begriffe den Geiſt und unterminiren „den geſunden Menſchenverſtand.“

„Vater Peſtalozzi“ hat alſo wieder Recht: Auch bei der Mittheilung durch die Sprache läuft zuletzt doch Alles wieder auf die Anſchaulichkeit hinaus. Man verſteht nur das, was man aus dem Fundament der gewonnenen Anſchauung allenfalls ſelbſt hätte erzeugen können, und nur diejenigen Gedanken finden wir ſchön und erhebend, die das gewiſſermaßen nur wecken, was ſchon in uns ſchlummerte. Gewiſſe Wahrheiten giebt es, zu denen man erſt „herauforganiſirt“ werden muß.

Aus dieſen Sätzen ergiebt ſich als nothwendige Conſequenz, daß man ſich vor dem Ueberſchütten und Ueberfüttern des Geiſtes in Acht nehmen muß. Der kindliche Geiſt will und muß Zeit haben zum Verdauen. Ich bin ſogar der ketzeriſchen Meinung, daß wir als Lehrer in dieſem Punkte Alle ſehr ſtark und viel ſündigen, daß wir die Materie des Unterrichts weit mehr beſchränken und in dieſem Punkte unſere Anſprüche noch weit mehr mäßigen ſollten. Wenn man aber gar Begriffe auf die Kinder eindringen läßt, von denen man gewiß weiß und wiſſen muß, daß ein Kind ſie nicht zu aſſimiliren vermag, weil es noch keine Anſchauungen vorfinden kann, an denen es dieſe Begriffe zu meſſen im Stande wäre, ſo — erlaſſe mir den Nachſatz, werther Leſer. Auch in dieſer Beziehung ſündigen wir noch vielfach. Ja, erhielten wir dafür, was

wir verdienten, ſo wäre keiner unter uns vor Schlägen ſicher. An den Rücken der Regulativ-Männer möchte ich dann gar nicht denken.

Allein, ſo wendet man mir ein, oft muß man in der That Sachen vortragen, bei denen man die nöthige Anſchauung nicht vorausſetzen kann. Denke nur an den geographiſchen, den Geſchichts-Unterricht ꝛc. Ganz recht. Glücklicher Weiſe beſitzt der Geiſt die Fähigkeit, aus ſchon vorhandenen Vorſtellungen neue zu produciren. Dieſe Fähigkeit pflegt man Phantaſie zu nennen. Der benannte Unterricht alſo geht auch auf die Anſchauung los, indem er ſich durch Vergleiche oder die Kunſt der Rede an die Phantaſie wendet. Gute Detailſchilderungen thun hier vortreffliche Dienſte. Das „Ausgehen von dem Bekannten zum Unbekannten" findet ebenfalls hier ſeine Wurzel. Ich denke an die Heimathskunde und an noch Anderes. Der ganze Einwurf verlangt alſo die Antwort: Auch in dieſen Gegenſtänden iſt die Appellation an die Anſchauung des Pudels Kern im vernünftigen Unterrichte. Was die unmittelbare Anſchauung nicht thut, das leiſtet die mittelbare, die durch die Phantaſie vermittelte. Geiſtloſe Nomenclatur, Wortſchwall und wieder Wortſchwall, Allgemeines und wieder Allgemeines iſt, wie die Sprache ſehr gut ſagt, auch für das Kind „tödtend langweilig".

Alſo auch der oben bezeichnete zweite Weg, auf dem unſere Erkenntniß heran- und einzieht, iſt von dem erſten abhängig. Und der ſchon einmal angezogene Philoſoph der Gegenwart iſt völlig im Recht, wenn er ſagt: „Die Anſchauungen ſind die Contanten,

die Begriffe die Zettel.“ Hier in Hamburg wird es uns hoffentlich plauſible ſein, wie werthlos die Zettel ohne Contanten ſind!

An unſeren „Vater Peſtalozzi“ aber, den man jetzt ſo gern unter die Bank ſchieben möchte, wollen wir uns nach wie vor anklammern mit ganzer Seele, und von einem Dieſterweg ſelbſtloſe Treue und rückſichtsloſe Conſequenz in theoretiſcher und praktiſcher Hinſicht lernen. Ja, verſteht man unter dem geiſtigen Inhalt das durch Erziehung und Unterricht Erworbene, ſo giebt es in der That nichts in dem Geiſte, was nicht vorher in den Sinnen geweſen iſt.

XVII.

Eine methodiſche Stimme aus dem Lager der Gelehrſamkeit.

Wir haben wiederholt behauptet, daß mit Peſtalozzi auf dem Gebiete der Pädagogik eine ganz neue Zeit angebrochen ſei, — das Zeitalter der Methode — daß indeſſen das neue Leben, welches aus den Schöpfungen des erwähnten pädagogiſchen Genies hervorgegangen iſt, noch gar ſehr wenig eingedrungen ſei in die erziehlichen Inſtitutionen unſerer Tage, daß namentlich das Gelehrtenthum ſich gegen den Fortſchritt geſträubt habe und noch immer ſträube, und daß in den Werkſtätten deſſelben das bloße Wiſſen nach wie vor auf dem Throne ſitze, der vernünftiger Weiſe von dem Erkennen beſtiegen werden müſſe. Wir haben auch behauptet, daß die Seminarien Repräſentanten des pädagogiſchen Fortſchritts geweſen und theilweiſe noch ſeien — im Ganzen aber zu armſelige Repräſentanten, weil ſie die Wiſſenſchaft zu wenig in ihr Recht einſetzen konnten, daß die Zukunft nothwendiger Weiſe

pädagogiſche Kunſtſchulen gründen müſſe und gründen werde, welche den erwähnten Mangel der Seminarbildung zu beſeitigen im Stande ſind. Stimmen, wie die unſrige, erſchallen vielfach aus dem Lager der „Elementargeiſter," um mit einem Herrn Julius Richter zu reden, bis jetzt aber faſt nie aus dem der Gelehrſamkeit. Aber die Zeit naht und iſt ſchon jetzt, in welcher ſich dieſe Thatſache ändern wird. Man merkt auf dem Gebiete der Erziehung ſchon allſeitig, woher der rechte Wind weht; die Einen merken ſein Sauſen wohl, aber ſie wiſſen noch nicht, woher er kommt; die Andern wiſſen nur zu genau, wohin er geht; darum bauen ſie Barricaden gegen den Wind auf — natürlich rein aus ſanitätlichen Rückſichten auf die armen Menſchenkinder, die bekanntlich den Zug nicht ertragen können. Ja, die Zeit iſt gekommen. So ließ ſchon 1854 Herr Dr. Peters, Profeſſor an der königl. Landesſchule St. Afra zu Meißen, ein kleines Werk vom Stapel, das wir freudig begrüßt haben und über das wir hier nothwendiger Weiſe referiren müſſen.*) Die aus dieſem Werke angezogenen Sätze werden für unſere Leſer um ſo intereſſanter ſein, als ſie in ehrlicher und einſchneidender Weiſe die Principien beſtätigen, welche dieſes Werk vertritt.

---

*) Ueber die Nothwendigkeit der Errichtung zweckmäßiger mathematiſch-naturwiſſenſchaftlicher Lehrerbildungs-Anſtalten an deutſchen Univerſitäten von Dr. Adolf Peters, Profeſſor an der königl. Landesſchule St. Afra zu Meißen. Dresden, Adler und Dietze, 1854.

Herr Peters ſpricht über folgende drei Punkte: 1) die Wiſſenſchaftsmethode und die Lehrmethode und die theoretiſchen und praktiſchen Schwierigkeiten der letztern; 2) die Unzulänglichkeit der bisherigen Mittel zur Bildung mathematiſch-naturwiſſenſchaftlicher Lehrer; 3) Vorſchläge zu einer zweckmäßigen Einrichtung der fraglichen Lehrerbildungs-Anſtalten an deutſchen Univerſitäten. Folgen wir ihm Schritt für Schritt.

Zuerſt wird erklärt, daß es zweierlei Wiſſenſchaftsmethoden giebt, die dogmatiſche und die kritiſche. „Die dogmatiſche Methode iſt die des bloßen Inhalts, dem ſie im Allgemeinen eine willkürliche, daher künſtliche Geſtalt giebt. Sie legt ſomit nicht das hinlängliche Gewicht auf geiſtesgemäße Begründung und Entwicklung. Das Operative, Mechaniſche, Kunſtgriffliche iſt ihre Sphäre. — Der kritiſchen Methode erſcheint nicht blos der Inhalt weſentlich, ſondern vornehmlich deſſen organiſche Entfaltung. Sie iſt alſo die Methode der umfaſſenden, von innen herausgehenden wiſſenſchaftlichen Unterſuchnng, der analytiſchen Entfaltung, die jeden künftigen Inhalt, auch den geringſten, zuvor als Frage erſcheinen läßt. Der dogmatiſchen Wiſſenſchaftsmethode entſpricht namentlich das Wiſſen, der kritiſchen das Erkennen. Um dieſe beiden Pole bewegt ſich nicht nur die Methode der Wiſſenſchaft, ſondern auch die des Unterrichtes. Die Fragen in Beziehung auf den Unterricht drängen ſich alſo um den Gegenſatz des bloßen ſichern Wiſſens und des durchſchauenden Erkennens.“ — Nachdem Herr Dr. Peters nun das Weſen des Wiſſens

und des Erkennens und die Wechſelbeziehung beider Potenzen ſchön und klar dargelegt hat, weiſ't er nach, daß für den zukünftigen Methodiker das Wiſſen nach der kritiſchen Methode erworben ſein müſſe, da ſie den Weg zeige, der auf dem Gebiete der Lehrkunſt auch beim Unterrichte ſtets einzuhalten ſei. Dann geht er an eine Beurtheilung der dermalen in den Gelehrtenſchulen noch herrſchenden dogmatiſchen Lehrweiſe. Seite 11 heißt es in Betreff ihrer: „Nicht nur, daß Entwicklung und Bildung weder beabſichtigt noch erreicht werden, auch der einſeitig gefaßte Zweck bloßer Gelehrſamkeit und mechaniſcher Fertigkeit wird größtentheils verfehlt. So noch heute bei den Engländern, die die Conſequenz ganz richtig bis zum Auswendiglernen des engliſchen Euklid treiben. Der Erfolg iſt bei ſolchem und ähnlichem Verfahren meiſtentheils nahe = 0; Zeit und anfänglicher guter Wille des Lernenden ſind verloren; nur Ueberdruß und Abneigung von dem Gegenſtande, Verkennung und Mißachtung deſſelben entſtehen als negativer Gewinn.“ — Nachdem alſo die dogmatiſche Lehrweiſe die Revue paſſirt iſt, geſteht der Herr Verfaſſer zu, daß durch Peſtalozzi ein neues Leben heraufbeſchworen ſei. Aber, ſo meint er, die Peſtalozzi'ſche Schule ſei in leeren Formalismus nur zu häufig verfallen und habe zu wenig Werth auf das Wiſſen als ſolches gelegt. Dennoch ſei der durch ſie gebahnte Weg der allein richtige. „Kommen wir,“ ſo heißt es, „daher aufrichtig zurück von dem allzu ätheriſchen, die Schule freilich nur theoretiſch, ſehr ſelten praktiſch tyranniſirenden Gedanken, als ſe

die formale Bildung als ſolche ohne organiſche Vereinigung mit einem der Forderung der Bildung auch dem Inhalte nach entſprechenden Lehrſtoffe.“ Die Peſtalozzi'ſchen Ideen, ſo heißt es weiter, nur mit etwas andern Worten, konnten nicht ohne Wirkung bleiben. „Dem geſchilderten Rückſtoß folgte ein erneuerter Stoß von der alten Seite. Man kehrte nun natürlich wieder zu weit zurück und wurde darin durch die bequemere Weiſe der alten dogmatiſchen Methode und den Zug nach dem Ehrenpunkte, möglichſt umfaſſende Gelehrſamkeit zur Schau zu tragen, beſtärkt. Auf dieſem Punkte ſtehen wir im Allgemeinen noch heute; nur einige Tieferblickende können vorgeſchrittener ſein.“ Leider wahr, Herr Profeſſor! Aber auch Sie ſagen leider, denn Sie wiſſen ja, „daß der Zweck der eigentlichen Bildungsſchule die Entwicklung des Subjects am Object iſt.“ Freilich dringt nach Ihrer Meinung der allein formal Bildende „tiefer in den Geiſt ein, aber ſelten ſo weit umher im Gegenſtande, noch ſo hoch in das Wiſſenſchaftsgebäude auf. Er läuft Gefahr, über die Räume des Parterre nicht hinaus zu kommen, wenn er nicht ſchon auf der Hausflur haften bleibt.“ So ſchlimm iſt es wohl nur während der Zeit der erſten Anfänge des Peſtalozzithums geweſen, Herr Peters. Doch wir wollen heute noch nicht mit Ihnen ſtreiten, ſondern uns vorerſt noch immer Neues und Intereſſantes erzählen laſſen. — Aber die Wiſſenſchaft, ſeufzt Herr Peters, iſt noch ſelbſt zu wenig gereift. Der Methodiker iſt ſelbſt in Betreff des Materials in Verlegenheit. Ueberall viel Breite,

ſo ſagten wir früher, aber keine Tiefe; viele Reſultate, aber keine Entwicklungsfäden. „Die ſchwierige gedoppelte Aufgabe alſo iſt: einerſeits die urſprünglich nöthige, aber im Fortſchreiten immer raſcher zu mehrende Durchdringung des Stoffs mit dem poſitiven Geiſte, andererſeits die ſelbſt in den Elementen bis jetzt nur theilweiſe und annähernd geleiſtete, immer ſchneller zu ſteigernde kritiſch-organiſche Entwicklung des Gehalts."

Nach der weiteren Ausführung dieſes Satzes erfolgt eine Darlegung der Schwierigkeiten der naturgemäßen Methode. Seines größeren Umfangs halber dürfen wir dieſes Capitel nur nennen. Sodann erſcheint eine Anwendung der hervorgeförderten Sätze auf den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht — ein äußerſt intereſſantes Capitel, das Jeder leſen ſollte, der ſich mit naturwiſſenſchaftlichen Gegenſtänden als Lehrer beſchäftigt. Wir können nur zur Lectüre deſſelben auffordern; denn wir haben noch Vieles aus dem oben benannten Capitel II. anzuführen. Hier heißt es: Als Mittel zur Lehrerbildung werden angeſehen: 1) die Anſtellung tüchtiger Fachlehrer an den deutſchen Hochſchulen; 2) das Probejahr der Lehrer; 3) die an einigen Univerſitäten beſtehenden Seminare in ihrer jetzigen Einrichtung.

ad 1) Die „tüchtigen Fachlehrer" ſehen und ſahen doch nur den Inhalt des Wiſſens; die Methode, ſo meinten und meinen ſie, müſſe Jeder ſich ſelbſt ſchaffen und das Lehren lerne ſich im Berufe von

ſelbſt. Reſultat: Die Lehrer in spe verlaſſen die Univerſität in folgender Geſtalt: „Ausgerüſtet mit einem Schatze von Wahrheiten, die oft genug auseinander geworfenen Bruchſtücken der Wiſſenſchaft angehören, und bekannt mit vereinzelten Verfahrungsweiſen, aber ohne zu einer tieferen Durchdringung des Stoffs nach allen Seiten hin angeregt zu ſein, verläßt der Jünger die Univerſität. Seine Meiſter haben ihn bis zu den höchſten, bis jetzt erſtiegenen Gipfelpunkten der Wiſſenſchaft hinaufgeführt, ihre kunſtvollſten Vermittelungen, ihre überraſchenden Feinheiten ihn koſten laſſen. Zum Verweilen bei der begrifflichen Begründung, ſelbſt der ſchwierigen, der höhern, beſonders mathematiſchen Gebiete, zum Vordringen bis zu Erörterungen über den Bau der Wiſſenſchaft oder gar zu Unterſuchungen über die Lehrweiſe und zu Uebungen der Schüler in ihr fühlten ſie ſich nicht berufen; die Maſſe des Inhalts forderte Eile, ihn hatten ſie zu lehren, nicht dieſe oder jene Faſſungs- und Mittheilungsweiſe deſſelben. Der arme gelehrte Candidat hat dies zu entgelten. Der Sturz von der abſtracten Höhe der Wiſſenſchaft zu den Quintanern herab wäre noch ein anſtändiges Vergnügen, wenn er nur etwas Geſcheutes mit ihnen anzufangen wüßte. Es begegnet ihm nun etwas Menſchliches. Er muß zu dem Verfahren greifen, das ihm allein zu Gebote ſteht, d. h. er muß nahezu ſo lehren, wie es ſein Profeſſor im academiſchen Auditorium that. Er ſtellt in der Mathematik ſeinen kleinen Knaben die Definition der allgemeinſten Begriffe, die er nicht zu umgehen weiß, an die Spitze und giebt

dann ungeheure Rechenexempel, die Mehrere zur Verzweiflung bringen. Nachdem ſie das Multipliciren und Dividiren mit Brüchen und Proportionen bis in die Trillionen und Quadrillionen getrieben haben, ſchreitet er in den Operationen von Allgemeinheit zu Allgemeinheit fort, läßt ſie Buchſtabenbrüche und algebraiſche Auflöſungsmethoden wie geſchichtliche Kenntniſſe einlernen, und fängt dann an, die Geometrie in möglichſt Euklidiſcher Weiſe vorzutragen, ohne ſich durch ſtörende Fragen zu unterbrechen. Hat er noch gar das Unglück, Botanik oder Mineralogie lehren zu müſſen, ſo giebt er den Schülern zu ſeiner und ihrer Erleichterung einen Abriß in die Hände, worin faſt nichts ſteht, als hunderttauſend Namen in ſyſtematiſchem Gerippe. Dafür hält er ſich aber bald in der Secunda an der Phyſik ſchadlos; hier geht er vom Innerſten und Höchſten, den Kräften, aus, um durch ſchwierige Rechnungen die Geſetze daraus herzuleiten, wobei er in ſo ſchönen Schwung kommt, daß er ſich eines plötzlichen Abſtechers in den Infiniteſimal-Calcül umſonſt zu erwehren ſucht. Damit iſt er unwillkürlich in einen freien Aether gedrungen und fängt ſchon allmählich an, ſich wieder ganz leidlich wohl zu fühlen.

So iſt denn ſofort die ganze Lehre zu einem einzigen groben Schnitzer gegen das A-b-c der Lehrkunſt ediehe n, einem Geſammtfehlgriff, in dem ſich der junge Lehrer je mehr je länger beſtärkt und der für das ganze Leben vorhält. Wird auch hier und da n Fehler ausgemerzt, auf den die Lehrererfahrung

allzu deutlich hinweis't, das Grundübel mit seinen Folgen für die Schule bleibt und verwächst mehr und mehr mit seinem Träger. In der Vorbereitungszeit wurde der richtige Weg nicht angebahnt, nicht einmal geahnt, beim Antritte des Schulamts der verkehrte eingeschlagen, und in den vorgefaßten Meinungen und Handlungsweisen, die immer mehr verknorpeln und endlich verknöchern, standhaft fortgeschritten. Eine Umkehr würde eine gänzliche Verjüngung der wissenschaftlichen Anschauung und des Studiums voraussetzen. Aber auch der von außen kommende Gedanke einer solchen Neugeburt mußte aus vielen Gründen unfruchtbar bleiben, unter denen nicht selten der eigene Hochmuth des jungen Gelehrten, die Einbildung auf sein Bischen Wissen einer der wirksamsten ist.

Das ganze Elend, an dem lediglich die Einrichtungen, nicht die tüchtigen, meist bedeutsamen und berühmten Fachlehrer und nicht die Schüler Schuld sind, liegt hier vor Augen. Es wurzelt einfach in Plan und Anlage des Studiums, das einfach auf das bloße Wissen, nicht zugleich auf das wissenschaftliche Erkennen im edelsten Sinne des Worts, nicht auf die Kunst des Mittheilens und des Lehrens gerichtet ist. Der Gegensatz zwischen dem heuristisch-kritischen und dem wirklich ausgeübten dogmatisch-gelehrten Verfahren liegt hier in seiner ganzen Härte vor Augen."

Summa Summarum: Das unter Nr. 1 angeführte Mittel kann in keiner Weise genügen.

ad 2) „Der Disciplin betreffender Schulen möchte bisweilen ein merklicher Nachtheil durch das Wirken noch ungeübter Neulinge erwachsen, die zugleich des amtlichen Ansehens entbehren. Diejenigen aber, die sich in ihrer Lehrfähigkeit täuschten, sind schlimm daran; die Jahre und Orte, die diese Fähigkeit entwickeln und üben sollten, aber besondere Mittel dazu nicht darboten, sind für diesen wichtigsten Theil des Berufs unwiederbringlich verloren. Das „Zu spät!" erschallt!" Und, fügen wir hinzu, sind die Lehrer, welche als Führer und Vorbild dienen sollen, denn in der Regel selbst methodisch gebildet? Kann auch ein Blinder den Blinden leiten?

ad 3) Auch hier erschallt dieselbe Klage über den Mangel an wissenschaftlich und zugleich methodisch durchgebildeten Lehrkräften, wenn auch behauptet wird, daß in Betreff der kritischen Wissenschaftsmethode hier und da Einiges geleistet wird. Ein Herr Franke äußert sich in dieser Hinsicht folgendermaßen: „Es ist mir klar, daß die zweite, meines Erachtens eben so wichtige Seite, die der Didaktik, an den Universitäten zum großen Nachtheil der Seminaristen unberücksichtigt bleibt. Es ist wahr, daß die Zöglinge der Schullehrer-Seminare häufig wähnen, an ihrer Methode der Katechetik haben sie zugleich die Wissenschaft und durch diesen Wahn nicht selten gehindert werden, in der Wissenschaft selbständig fortzuschreiten; auch ist wahr, daß der junge Mann mit tüchtiger Universitätsbildung aus dem Geiste seiner Wissenschaft und der Individualität seines eigenen Wesens häufig die Methode zu

ſchaffen und den Weg einzuſchlagen verſteht, der unter gegebenen Umſtänden das Maximum des Erfolges ſeiner Lehrthätigkeit erzielt. Allein, nicht immer, ja ſogar nicht häufig vermag der Mann mit der Univerſitätsbildung dieſes Ziel zu erreichen, und außerdem, wenn er es wirklich erreicht, ſo iſt dies nach jahrelanger Erfahrung, die er durch Experimentiren an den Schülern ſich erſt angeeignet hat. Vielen Männern dieſer Art bin ich im Leben begegnet; ja, wie ſchwer es auch ſein mag, an ſich ſelbſt wahrzunehmen, wo und wodurch man ſeine Lehrmethode erlangt: ich bekenne, daß der Aufenthalt im Schullehrerſeminar mir zeigte, wie man lehren müſſe. Selbſt manche, mitunter niederſchlagende Erfahrungen habe ich machen müſſen, muß jeder Lehrer machen, wenn ihm nicht die Erfahrungen bewährter Schulmänner zur Seite ſtehen. Keinen Augenblick kann ich deshalb zweifeln, daß ein Seminar den Zöglingen nicht blos den Lehrſtoff, ſondern zugleich die Lehrmethode mittheilen müſſe."

Zuletzt erfolgen die Vorſchläge des Verfaſſers zum Zwecke einer Reform, die Jeder ſelbſt nachleſen möge, den die methodiſche Frage intereſſirt. Uns erſcheinen dieſelben nicht radical genug. Leider müſſen wir fürchten, daß die nächſte Zukunft noch nicht im Stande ſein wird, das Erforderliche zu leiſten. Es muß erſt eine Zeit kommen, in der man erkennt, daß es nur ein Lehramt giebt, daß jeder Lehrer, auch der „Elementargeiſt," eigentlich auf der Höhe der Bildung ſtehen muß, und daß eigentlich ein Jeder hier,

wie beim Militair, von der Pike herauf dienen und erſt das A-b-c lehren ſollte. Aber heutzutage klingen ſolche Sätze nur gar zu phantaſtiſch. Regulirt man doch eifrig das Bischen Methode aus den Seminarien heraus und dogmatiſirt wie vor Peſtalozzi's Zeit wieder luſtig darauf los! Aber nur getroſt! Trotz aller ſchlimmen Zeichen der Zeit ſind die gewalthabenden Dogmatiker ſchon gerichtet, und der Geiſt der fortſchreitenden Pädagogik geht über ein Kleines triumphirend über ſie hinweg. Dann laßt die Todten ihre Todten begraben.

B.

Früchte.

Aufsätze verschiedenen Inhalts.

1.

Pädagogische Aufsätze allgemeinen Inhalts.

I.

„Erziehung durch Arbeit zur Arbeit."

Wir ſollen zur Arbeit erziehen, meint man; die Arbeit ſoll alſo Zweck unſerer erziehlichen Thätigkeit ſein? — Doch aber wohl nicht der letzte Zweck dieſer Thätigkeit? fragt hier ſogleich der Beſonnene und Nachdenkende. Er kennt ein anderes höheres Ziel der Erziehung, eine größere Aufgabe. Er ſieht, daß man nur von einer Erziehung zur Arbeit wie etwa von einer Erziehung zum Gehorſam, zur Ordnung reden kann, daß man alſo vernünftiger Weiſe nur eine Richtung der vielumfaſſenden erziehlichen Geſammtthätigkeit meinen kann.

Man erzieht einen Menſchen zum Gehorſam, wenn man vermittelt, daß er gehorſam zu ſein im Stande iſt, und zur Arbeit erzieht man, wenn man bewirkt, daß Jemand arbeiten kann. Jemand kann arbeiten, wenn die Luſt und die Fähigkeit zur Arbeit in ihm entwickelt iſt. — Man macht einen Menſchen gehorſam, wenn man ihn gehorchen läßt. Zuerſt gehorcht der

Mensch einer Autorität — aus Liebe zu dieser Autorität, wenn normale Verhältnisse obwalten, aus Furcht, wenn schon abnormale Zustände eingetreten sind. Später erkennt er die Gesetze, denen er unterworfen ist, als vernünftige und berechtigte und legt den Schwerpunkt seines Gehorsams, der erst außerhalb seiner in einer fremden Seele lag, in die eigene hinein. Die Erkenntniß wird Beweggrund seines Gehorchens. Er sieht, daß die vernünftige Freiheit darin besteht, sich selbständig nothwendigen Schranken unterzuordnen. Er hat diese Freiheit geübt und aus der Uebung ist die Liebe und Lust zu ihr empor gewachsen. Ganz so bewirkt man auch, daß der Mensch arbeiten kann dadurch, daß man ihn arbeiten läßt; aus der Uebung geht hier wie bei der Erziehung zum Gehorsam sowohl die Lust als auch die Fähigkeit hervor. Darum darf man auch nicht von einer Erziehung zur Arbeit „durch Arbeit" reden, weil man sonst dem Irrthume Raum giebt, als könne die Arbeit auch ohne Arbeit erlernt werden.

Arbeitet der Mensch sein Lebenlang, von der Wiege bis zum Grabe? Nein, in der frühesten Jugend spielt er und während seiner Schulpflichtigkeit lernt er. Wir sehen, daß wir uns an dieser Stelle Klarheit in Betreff der Begriffe Spielen, Lernen und Arbeiten verschaffen müssen.

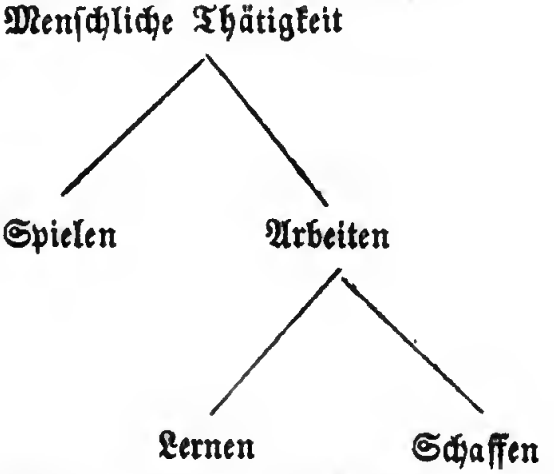
Meine Meinung in Hinsicht dieser Begriffe habe ich theilweise im Hamburger Schulblatt, Jahrg. 1857, Nr. 163 und 166, abgegeben, habe sie theilweise wiederholt in Anti-Georgens Nr. 1*) und Weiteres über

*) Anti-Georgens Nr. 1. Hamburg, Hoffmann u. Campe, 1857.

das Thema geredet im 2. Heft der „Reform“ vom Schulrath Dr. Lauckhard. Ich will hier zusammenfassen, muß mich aber theilweise wiederholen.

Der Menschen Thätigkeit ist doppelter Art: einmal ist sie Selbstzweck, und dann spielt der Mensch; sodann erscheint dieselbe dem Thätigen vorzugsweise als Mittel zu einem bestimmten Zweck, und dann arbeitet der Mensch. Die Wirksamkeit, das Arbeiten eines Menschen hat eine Doppelrichtung: sie geht einmal von außen nach innen, und dann von innen nach außen. Im ersten Falle ist er, der Mensch, Object seiner Thätigkeit: er lernt; im zweiten Falle nimmt er die Stelle des Subjects ein: er gestaltet, schafft.

Tabellarisch läßt sich dies so darstellen:



Man arbeitet also nur in der Schule und im Leben, wird in der Schule zur Arbeit durch Arbeit erzogen und setzt diese Erziehung im Leben selbständig fort. Nun denn, wendet man mir ein, so erzieht man also in der Schule selbstverständlich zum Arbeiten

weil man selbstverständlich an dieser Stätte lernen läßt? Ja wohl, wäre dies letztere „Selbstverständlich" gewiß, so würde es auch das erstere sein. Dem ist aber nicht nothwendig so. Es kann geben und giebt in der Schule Manches, das aussieht wie Arbeit und doch eitel Leiden ist. Pestalozzi hat mancherlei Leiden aus der Schule verbanneu und die Arbeit dafür einziehen lassen wollen. Wir werden uns bald näher erklären. — Der Mensch wird bewegt durch Arbeit und Leiden. Dient seine Thätigkeit seiner Entwickelung, so arbeitet er, thut sie es nicht, wirkt sie also vielmehr hemmend, so leidet er. Im ersten Falle empfindet er Freude, im zweiten Schmerz. Der Grad des Interesses und der inneren Freudigkeit von Seiten der Schüler giebt dem Lehrenden den Prüfstein für die Güte seiner unterrichtlichen Thätigkeit.

Aber, wendet man mir ein, giebt es nicht in der Schule wie im Leben Thätigkeiten, welche die Entwicklung des Menschen durchaus nicht fördern, sondern im Gegentheil Kraft rauben, die also keineswegs Freude erregen, dennoch nothwendig sind, dennoch gethan werden müssen, wenn der Mensch ein gewissenhafter ist? Denke doch an das Mechanische, Uninteressante in jeder Berufsthätigkeit. Ist es dem Kaufmann vielleicht eine angenehme Thätigkeit, wenn er unendliche Zahlen wiederholt summiren muß, sobald ein Schilling vermißt wird? Ist es dir selber angenehm, wenn du 20 mal eine stümperhafte Arbeit über dasselbe Thema genau lesen nnd verbessern mußt? Hat nicht jeder Beruf derlei uninteressante Seiten aufzuweisen? In

der That ja, dem iſt ſo. Es liegt hierin ein Beweis mehr, daß „des Lebens ungetrübte Freude keinem Sterblichen zu Theil" wird und daß „keine Roſe ohne Dornen" iſt. Aber zurück nehmen kann ich meine Definition nicht. Arbeit iſt dem Menſchen nur dasjenige, was ſeiner Entwickelung Vorſchub leiſtet; jedwede andere Thätigkeit gehört in die Kategorie des Leidens. Solche Leiden hat nothwendiger Weiſe jeder zu tragen; denn wenn jemand auch wirklich ſeine Berufsthätigkeit als etwas empfindet, das ſeinem Weſen entſpricht und ihn glücklich macht: immerhin hat er doch innerhalb dieſes Berufs eine Art von Plage und Plackerei auszuſtehn. Weil dem ſo iſt, ſo darf man den heranwachſenden Menſchen nicht blos zur Arbeit anhalten, ſondern muß ihn auch lehren, wie man ſich mit dieſer Seite der menſchlichen Thätigkeit abfindet. Man kann und darf ſie einmal nicht umgehn, und unter einem tüchtigen Arbeiter verſteht man im gemeinen Leben geradezu den, der das Unintereſſante, Mechaniſche und Kraftraubende gewiſſenhaft abzuthun im Stande iſt. — Solche Art von Arbeitstüchtigkeit ſetzt Gewiſſenhaftigkeit und Geduld voraus, ja die Einſicht in die Zuſtände des Lebens, wie dieſe nun einmal vorhanden ſind. Sie erfordert, daß man begreift, wie es Berufspflichten giebt, welche die Kraft zwar direct nicht nur nicht fördern, ſondern geradezu hemmen und aufreiben, wie ſolche Pflichten aber nichtsdeſtoweniger indirect zu fördern im Stande ſind. Sie ſind hierzu im Stande, weil wir uns durch unſere Arbeit im Großen und Ganzen die Mittel zu unſerer äußeren Sicherſtellung

und Weiterförderung erwerben. Stehen wir also in irgend welchem ergiebigen Berufskreise, so fördern einige Thätigkeiten unsere Entwickelung direct — und das sind die eigentlichen Arbeiten, die Quellen menschlicher Zufriedenheit und menschlichen Glückes; andere Thätigkeiten fördern diese Entwickelung indirect, insofern sie zu dem Erwerb nothwendig sind, der in ausreichender Weise vorhanden sein muß, falls nicht „bange Nahrungssorgen niederbeugen sollen unsern Geist", und falls wir auch an das denken sollen und wollen, was den unsterblichen Kern in uns ausmacht.

Auch den Schüler können wir nicht bewahren vor denjenigen Thätigkeiten, die kleine Leiden erzeugen, und selbst in dieser Beziehung ist die Schulthätigkeit ein Vorspiel der Lebensthätigkeit. Ja weil das Leben jene eben berührte Art von Thätigkeiten fordert, so sind sie auch dem Schüler nothwendig zur Erzeugung der Gewissenhaftigkeit, der Pflichttreue, der Ausdauer, der Selbstüberwindung. Man hat also in der Schule eine doppelte Verpflichtung: einmal soll man das Lernen, so weit wie solches nur eben thunlich ist, wirkliches Arbeiten werden lassen, und dann soll man an dem Mechanischen und Uninteressanten die Pflichttreue, die Ausdauer, die Selbstbeherrschung ꝛc. üben.

Es entsteht also die Frage, unter welchen Umständen das Lernen größtentheils wirkliche Arbeit wird und was wir thun müssen, um den Schüler zur Ausdauer, Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue zu bringen?

Bevor wir diese Frage beantworten, müssen wir

zunächſt auf die Begriffe Spielen, Lernen und Arbeiten und auf ihr gegenſeitiges Verhältniß zurückkommen. Wir werden ſodann zunächſt zu erörtern haben, ob und wie auch das Spiel der Erziehung zur Arbeit dienen kann.

Mir will es ſcheinen, als ob jede der drei Richtungen menſchlicher Thätigkeit die Arbeitsfähigkeit des Menſchen erhöhen kann. Solches geſchieht, wenn die eine Richtung die beiden andern nicht aus-, ſondern ſie theilweiſe einſchließt. — Das Spiel muß zunächſt in vollem Sinne des Worts Spiel ſein, d. h. es muß nicht als etwas Aufgedrungenes, nicht als ein Mittel zum Zweck erſcheinen, ſondern als etwas, das aus dem entwicklungsbedürftigen Weſen des Kindes mit Nothwendigkeit hervorgeht, und deſſen Art und Weiſe der Eigenthümlichkeit der kindlichen Natur abgelauſcht iſt. Wir ſprechen hier ſelbſtverſtändlich nicht von dem Spiel, welches von dem Kinde unmittelbar ſelbſt ausgeht, ſondern von demjenigen, wozu es durch den Erzieher angeleitet wird. Sodann muß das Spiel Stoff zum Lernen und Schaffen bieten. — Menſchliche Arbeit muß in ſich enthalten ein Element des Spiels; der Menſch muß ſie ſo gern und freudig verrichten, als wäre die Thätigkeit Selbſtzweck. Lernt der Menſch, ſo darf ferner das productive Element nicht fehlen; ſchafft er, ſo muß dieſes Schaffen entwickelnd auf ihn zurück wirken und alſo das Product Bewirktes und Bewirkendes zu gleicher Zeit ſein. Durch das Spielen kann man nur die Luſt zum Spielen und noch nicht die zum Arbeiten erwecken, wohl aber kann

durch dieſe menſchliche Thätigkeit die Arbeitsfähigkeit entwickelt werden. Friedrich Fröbel ſtellte ſich die Aufgabe, das Spiel der Kindheit dem eben ausgeſprochenen Zwecke dienſtbar zu machen.

Die Arbeitsfähigkeit iſt ein Product mehrerer Factoren. Einer dieſer Factoren heißt ſelbſtverſtändlich Geſundheit. Der normal gebildete Menſch wird körperlich geſund erhalten, wenn er geſunde Nahrung und Kleidung erhält, wenn ihm friſche Luft, Sonnenſchein und Bewegung nicht fehlen. Friſche Luft, Sonnenſchein und Bewegung wollte Fröbel allen kleineren und größeren Kindern verſchaffen und ſie darum in einen Garten, den Kindergarten, führen. Ihn jammerte des armen kleinen Geſchlechts auf den Etagen und hinter den Mauern der Städte und er wollte dieſes kleine Geſchlecht ſo gern der Natur zurückgeben, das Leben in der Natur als die Hauptbedingung erziehlichen Gedeihens betrachtend. Die einzelne Familie kann dieſem ſeinen Winke natürlich nicht immer folgen; er erwartete deshalb Hülfe von der Aſſociation — nicht von der großen Aſſociation, dem Staat, ſondern von kleineren Familienverbindungen, die er „Erziehungs-Familien" nannte. Vereinte Kraft mache auch hier ſtark, ſo meinte er. In den Gärten der Erziehungs-Familien wollte er das Naturleben zum Miterziehen aufrufen und den Kleinen planmäßige, auf die harmoniſche Entwicklung aller Körperkräfte abzielende Bewegung verſchaffen. — Ein zweiter Factor der Arbeitsfähigkeit heißt Entwicklung der Intelligenz. Die erſte Arbeit der intellectuellen Kräfte beſteht in der Bildung

von Vorstellungen auf Anregung der Außenwelt. Die Sinne liefern diesen Kräften die Daten; sie selbst verarbeiten aus denselben die Welt der Erscheinung.*) Fröbel wollte das Spiel für die Bildung neuer Vorstellungen möglichst ergiebig machen, und solche Ergiebigkeit muß in einem wirklichen Fröbel'schen Kindergarten sichtbar sein. Ist dies wirklich der Fall, so präparirt diese Anstalt die Kindheit für das spätere Lernen; denn je größer der Kreis der Vorstellungen ist, um desto besser kann der Erwerb von Kenntnissen vor sich gehn; auch versteht es sich bei solcher Kindergartenthätigkeit von selbst, daß die Sinne, die Brücken zwischen der Außen- und Innenwelt, gebildet werden. — Die zweite Arbeit der intelligenten Kräfte besteht in der Bildung neuer Vorstellungen aus den schon vorhandenen. Man nennt die Kraft, welche solches Werk verrichtet, gewöhnlich Phantasie. Auch sie will Fröbel auf mancherlei Weise aufrufen, dadurch erregen und stärken. Wie er dies veranstaltet, können wir hier natürlich nicht näher erläutern. — Die dritte Arbeit der intellectuellen Kräfte ist die Erschauung des Schönen, d. h. des Wesens der Dinge in der zufälligen Form ihrer Erscheinung. Das Ergriffensein von dem Schönen ist weiter nichts als ein Versenktsein in reine Anschauung, während jede gewöhnliche Willensregung in uns zum Schweigen gebracht ist und nur das Gefühl der Freude und des Erhobenseins in uns waltet.

*) Die Leser sehen, daß ich auf psychologischem Gebiete der Kant-Schopenhauer'schen Anschauung folge.

Glücklich der, welcher fähig ist und häufig die Gelegenheit hat, das Wesentliche im Unwesentlichen, das Bleibende in der Erscheinungen Flucht zu schauen und schauend zu genießen! Auch diese reine Anschauung will Fröbel durch Weckung des ästhetischen Sinnes anbahnen. Wir können hier selbstverständlich wiederum nicht angeben, in welcher Weise und durch welche Mittel er dies will. — Ein dritter Factor der Arbeitsfähigkeit ist die Bildung des Willens. Bevor ich hier fortfahre, ist es nöthig, meine durch das Studium Kant'scher und Schopenhauer'scher Schriften gewonnene psychologische Anschauung weiter anzudeuten. In der „Reform" von Lauckhard, Nr. 2. S. 133, sagte ich Folgendes: Wir sehen im geistigen Wesen des Menschen nur eine Zweiheit: Intellect und Willen. Die Willensregungen, welche eine Richtung nach außen haben, und in des Menschen Thun und Schaffen Gestalt gewinnen, möchten wir objective nennen; diejenigen aber, welchen diese Richtung abgeht, subjective. Letztere pflegt man Gefühle zu nennen. Sie treten nach dem Gesetze der Polarität paarweise auf; der Liebe entspricht z. B. ihr polarer Gegensatz, der Haß. Wer das Gute liebt, haßt gleichzeitig das Gemeine. Die Freude paart sich mit der Trauer ꝛc. — Die Ursachen der Willensregungen nennen wir Motive. Bringt ein Motiv in einer Individualität schnell und leicht bedeutende subjective Willensregungen hervor, so sagen wir: der Mensch hat Gemüth; geschieht solches in gleicher Weise in Betreff der objectiven Willensregungen, so schreiben wir dem Menschen Entschiedenheit

des Willens, Charakterkraft zu. Eine Individualität ist so beschaffen, daß die subjectiven Regungen auf das eingetretene Motiv vorzugsweise und mit überwiegender Intensität auftreten; die andere zeigt vornehmlich objective Bewegungen; die dritte beide zugleich.

Der Erste ist ein Empfindsamer, der Zweite ein Wirksamer, der Dritte eine menschliche Größe. Große Naturen haben nicht selten einen mäßigen Intellect, aber beide Willensrichtungen in bedeutendem Grade und bedeutender Stärke. Kommt Schärfe des Intellects hinzu, so entsteht ein Universalmensch. Aus diesen Elementen macht die Schöpfung eine Unendlichkeit von Mischungen und Variationen. — Die objective Willensrichtung ist eine transitive, wenn sie irgend welchen Stoff außer uns zum Zielpunkte hat, eine reflexive, wenn das wollende Subject zugleich Object seines Willens ist. Im Proceß der Selbstbeherrschung ist der Einzelne Subject und Object zu gleicher Zeit. — Und nun zurück zur Sache.

Um den Menschen zu einem entschieden Wollenden zu machen, wollte Fröbel die subjectiven, transitiven und reflexiven Willensregungen aufrufen. Die subjectiven durch Vorführung des Lebens in Bild, Erzählung und Darstellung und durch das die Thätigkeit begleitende Lied. Die transitiven Regungen wollte er aufrufen durch Vorführung der Erscheinungen und Anleitung zu selbstthätiger Anschauung und Bildung von Vorstellungen und endlich durch Anleitung zu wirklicher Productivität mittelst einfacher Stoffe und

an denſelben. Daher ließ er z. B. ſogenannte Lebensformen produciren. Jedes menſchliche Product iſt Bewirktes und Bewirkendes zu gleicher Zeit: Bewirktes, weil es aus dem inneren Leben hervorgegangen iſt, Bewirkendes, weil es entwickelnd auf dieſen Urſprung zurück wirkt. „Im Fluge wachſen die Schwingen.“ Jedes Product hat alſo ſubjectiven Werth, indem es in dem eben dargelegten Sinne ein Bewirkendes iſt; aber objectiven Werth hat nicht jedes Product, d. h. es iſt nicht immer ein Nützliches. Kindergartenproducte können ſogar objectiven Werth haben, wie Jeder weiß, der die Fröbel'ſche Schöpfung kennt. — Die reflexiven Willensregungen rief Fröbel erſtens auf durch Beſtimmung des Kindes zur Ausdauer und Beharrlichkeit. Der lebendige kleine Menſch flattert wie eine Biene von einer Blume zur andern, hat an und für ſich keine Stetigkeit, vermag ſeinen Geiſt nicht auf einen Punkt zu richten und gewöhnt ſich, wenn er nicht richtig geleitet wird, an Flatterhaftigkeit und Seichtigkeit. Hier zu wehren und die Beharrlichkeit Wurzel ſchlagen zu laſſen, iſt eine der ſchwerſten Seiten der Pflege kleiner Kinder. Und doch darf auch ſie nicht außer Acht gelaſſen, ſondern muß vornehmlich ins Auge gefaßt werden. Gegen dieſes Pflichtgebot wird im Kindergarten am meiſten geſündigt, und ſolche Sünden können die ſegensreiche Schöpfung leicht in eine gefahrbringende verwandeln. Schlechte Kindergärten machen die Kinder flüchtig, zerfahren und haltlos, gute aber ſtetig und beharrlich. — Die reflexiven Willensregungen erzielte Fröbel zweitens durch die Einwirkung der

Gemeinſchaft. In jeder Gemeinſchaft muß ſich der Einzelne zu Gunſten der Andern Schranken auferlegen, ertragen und dulden, gefällig und zuvorkommend zu ſein lernen. Die Gemeinſchaft iſt ein ſehr wirkſamer und nothwendiger Erzieher. Kinder, welche iſolirt werden, ſind gewöhnlich eigenſinnig, herrſchſüchtig und unliebenswürdig. — Die Thätigkeiten im Kindergarten haben alſo auch einen Zweck; aber das Wiſſen um dieſen Zweck ſteckt im Kopfe des Leiters, nicht in dem des Kindes. Die Beſchäftigungen ſind der Natur des Letzteren abgelauſcht und treten ſo lockend an den Zögling heran, daß der freiwillig und nach eigenem Entſchluſſe, alſo ganz frei zu handeln glaubt, während er von einem höheren, alles berechnenden und nach vernünftigen Zwecken leitenden Geiſte beſtimmt und am Gängelbande geführt wird. So ungefähr, glaube ich, macht es auch die Vorſehung mit den eigenſinnigen, von abſoluter Freiheit träumenden großen Menſchenkindern, ſo die Welt Erwachſene nennt. Alſo: in einem wirklichen Fröbel'ſchen Kindergarten wird geſpielt im eigentlichen Sinne dieſes Worts, aber ſo, daß die Jugend zugleich lernt und ſchafft. Wie iſt ein Kindergartenzögling nun weiter zu behandeln und in welchem Verhältniſſe ſteht die Schule, wie ſie heutigen Tages ſein kann und ſein ſoll, zum Kindergarten?

Der Kindergarten bildet die Arbeitsfähigkeit des jungen Menſchen, wie wir eben nachgewieſen haben, präparirt alſo für die eigentliche Arbeit. Die moderne Schule, d. i. die Schule, wie ſie nach dem heutigen

Standpunkte der Pädagogik ſein kann und ſein ſoll, thut daſſelbe, weil ſie wirklich arbeiten läßt, dadurch die Arbeitsfähigkeit erhöht und die Luſt zur Arbeit erzeugt. Wenn wir im Folgenden den Beweis geliefert haben werden, ſo iſt damit die unbegründete Meinung widerlegt, „daß die moderne Schule geradezu der ſchaffenden Arbeit entwöhne," und daß der Gegenſatz zwiſchen Kindergarten und Schule, von dem hier und da geredet wird, ein erträumter iſt. Daß ein ſolcher Gegenſatz nicht exiſtirt, konnte ſelbſt der weniger in die Pädagogik Eingeweihte ſchon daraus erſehen, daß die ganzen Fröbel'ſchen Beſtrebungen aus dem Peſtalozzianismus hervorgewachſen ſind. Fröbel ſelbſt bekannte ſtets aufrichtig, daß er nicht gekommen ſei, ſeinen Meiſter aufzuheben, ſondern da ergänzend einzutreten, wo dieſer Lücken gelaſſen habe. Man verzeihe die kleine Abſchweifung.

Das Kind, welches in Fröbel'ſcher Weiſe geleitet wurde, iſt geſund und friſch erhalten worden, hat anſchauen gelernt und mancherlei Vorſtellungen gebildet. Seine Phantaſie iſt angeregt und ſein äſthetiſcher Sinn geweckt. Eine Fülle lebendiger Empfindungen ſind durch die junge Seele gegangen; es iſt in ſeiner Weiſe productiv geworden und hat in der Gemeinſchaft ſeinen Eigenſinn und ſeine kleinen Launen unterdrücken und beherrſchen und Einſchicklichkeit gelernt. Und gerade ſolche Kinder kann die moderne Schule gebrauchen.

Dieſelbe ſorgt für die Erhaltung der Geſundheit und Friſche der Kinder und für die Weiterbildung der

körperlichen Kraft. Sie muß zum Zwecke des Lernens die Kinder von Zeit zu Zeit in Zimmern zuſammen ſehn; aber dieſe Zimmer ſind luftig und ſonnig. Sie beſchränkt aber auch vernünftiger Weiſe dieſes Zuſammenſitzen und führt die Zöglinge von Zeit zu Zeit auf den Spielplatz, der bei jeder guten Anſtalt vorhanden ſein muß.

In der Anſtalt, welcher Schreiber dieſes vorſteht, geſchieht ſolches nach jeder dreiviertelſtündigen, oft nur halbſtündigen Lehr- und Lernthätigkeit. Wenn das nicht überall in ähnlicher Weiſe geſchieht, ſo handeln die Leitenden entweder gegen feſtſtehende Grundſätze, vielleicht auch gegen ihr beſſeres Wiſſen, oder ſie weichen den zwingenden Umſtänden; aber die moderne Pädagogik trägt jedenfalls nicht die Schuld. — Die moderne Schule läßt ferner zur Ausbildung der körperlichen Kraft turnen. Einige, freilich noch nicht laute, Praktiker unſerer Tage halten den Turnunterricht für abſtract; ſie meinen, man könne Thätigkeiten erſinnen, wodurch nicht blos Kunſtſtücke zu Tage gefördert werden, ſondern menſchliche Producte, Producte, welche auch objectiven Werth haben; man könne ſolches, ohne daß der ſubjective Werth, d. i. der bildende Einfluß, auch nur einen Augenblick hintenan geſetzt werde. Der Hobel könne für den Barren eintreten; das Drehen der Drehbank könne die Beinmuskeln ſtärken ꝛc. Ich weiß nicht, ob das angeht; aber das weiß ich: zweckmäßiges Turnen bildet ein vortreffliches Mittel zur Ausbildung der Körperkraft, welche Allen beſtens und

denen vornehmlich zu Gute kommen muß, die ſich einmal durch der Hände Arbeit ihr Brod erwerben.

Alſo die moderne Schule denkt an die Ausbildung der Körperkraft und Erhaltung der Geſundheit. Moderne Sentimentalität ſcheint häufig Furcht zu haben vor aller Geiſtesarbeit der Jugend und ſucht in ihr die Quelle allen möglichen Siechthums. Wenn das durch ſchlechte Pflege und Behandlung „nervös" gewordene Kind die Folgen der Verziehung ſpürt, ſo wird — und dies gilt namentlich von den beſitzenden Ständen — die Urſache regelmäßig in der geiſtigen Anſtrengung geſucht. Schlechte Aerzte, die gerade ſo leichtſinnig urtheilen, wie ſie das Studium der Menſchennatur vernachläſſigen, beſtärken die ebenfalls nervöſen Mütter in dieſer Meinung, und die Schule wird in hundert Fällen der bequeme Sündenbock. Wer kann ſich gegen ſolche Angriffe ſchützen! Jeder meiner Leſer wird aber wiſſen, daß tüchtige Geiſtesarbeit zur rechten Zeit eben ſo gut ſtärkt, wie die phyſiſche, und daß nur das Uebermaß in allen Fällen nicht gut thut.

Der Kindergarten läßt anſchauen und leitet an zur Bildung von Vorſtellungen; die Schule thut das auch. Von der Sache zum Begriff! heißt es in einer peſtalozziſchen Anſtalt. Wir wollen den Vater Peſtalozzi in Ehren halten; denn er hat das richtige Princip des Lehrens gefunden und gezeigt, wie man das Lernen im gewöhnlichen Sinne dieſes Worts — es iſt in dieſem gewöhnlichen Sinne ein Einſammeln von Kenntniſſen — in wirkliche Arbeit, d. h. in eine die Menſchenkraft entfaltende Thätigkeit verwandelt.

Dieſes Prinzip iſt gültig für alle Gegenſtände und für alle Zeiten. So, wie Peſtalozzi will, haben die Menſchen von jeher gelernt, welche noch nicht in der Hand der Lehrer waren. Erſcheinungen haben ihre Wißbegierde wach gerufen; dieſe hat ſie getrieben, gründlich anzuſchauen, lebendige Vorſtellungen und aus den Vorſtellungen durch Abſtraction Begriffe zu bilden. Kann der Menſch den Weg gehn, den die Menſchheit überhaupt gegangen iſt, ſo empfindet er das Lernen nie als einen Druck; ſondern es erregt Luſt und Freude in ihm. Und wenn dieſe Gefühle ſich zeigen, ſo hat der Lehrende damit die Verſicherung erhalten, daß das Lernen bei dem Schüler wirklich vergnügtes Arbeiten geworden iſt. — Man wird hoffentlich von mir nicht verlangen, daß ich an dieſer Stelle darthun ſoll, wie die Schule auf die Anſchauung losſteuert. Es wiſſen's ja die mit der Zeit fortgeſchrittenen Lehrer an allen Orten, und wer's nicht weiß und dennoch mitreden will, der muß ſich an einem beliebigen Orte eine moderne Schule anſehen, und wird hiermit auch von dem Schreiber dieſes freundlichſt eingeladen. Nur Eins kann ich hier nicht unerwähnt laſſen. Wiſſenstrieb und Bedürfniß heißen die Triebfedern menſchlicher Entwicklung. Der Wiſſenstrieb wird durch anſchauliches Lehren angeregt, und inſofern dieſer Trieb Befriedigung verlangt, iſt allerdings ein gewiſſes Bedürfniß vorhanden, wenn er auftritt. Dieſes Bedürfniß kann bedeutend erhöht werden, wenn man die Kinder der Wiſſenſchaft als Gegenſtände zu allererſt benutzt, und wenn man die Anwendung des Gelernten

nicht folgen läßt nach dem Lernen, sondern damit anfängt. Ich habe gefunden, daß man sehr gut mit der Dampfmaschine anfangen und zuletzt die ersten Capitel der Wärmelehre absolviren kann, daß man den Telegraphen betrachten und dadurch in der Seele des Kindes ein hohes Verlangen nach Aufklärung über die dynamische Electricität erzeugen kann. Man kann auch erst messen und dann von der Berechnung der Figuren reden ꝛc. Ich kann hier natürlich nur andeuten und muß fortfahren im Text.

Der Kindergarten regt die Phantasie an; die moderne Schule thut das auch. Der mit der Zeit fortgeschrittene Lehrer weiß, daß unsere intellectuellen Schätze, so weit solche wirklich unser Eigenthum sind, durchaus auf anschaulichem Grunde ruhn und aus der Anschauung hervor gehn. Bei oberflächlicher Betrachtung scheint es, als ob uns fertige Begriffe mitgetheilt werden könnten; allein das scheint auch nur. Dringt der fremde Begriff auf uns ein, so suchen wir in unserm Geiste nach einer entsprechenden Vorstellung und abstrahiren aus derselben den Begriff auf's Neue. Und erst, wenn dies geschehn ist, haben wir ihn assimilirt und ihm den Stempel unserer Eigenthümlichkeit aufgedrückt. Darum ist es nothwendig, daß der Lehrende diesen Prozeß geschickt einzuleiten weiß. Er knüpft überall an das Bekannte an und schreitet fort zum Unbekannten. Dies thut er namentlich dann, wenn keine unmittelbaren Anschauungen zu schaffen sind, z. B. im geographischen und Geschichtsunterricht. Und fehlen im Geiste die nöthigen Vorstellungen, so

ruft er durch Detailſchilderungen die Phantaſie auf zur Ergänzung des Fehlenden. Jeder geiſtige Erwerb, der auf ſolche Weiſe gewonnen wird, erweckt die Luſt nach neuer Speiſe. Wird aber der unentwickelte Menſch mit Begriffen überſchüttet, ohne daß man für die nothwendige Aſſimilation ſorgt, ſo regt ſich die Unluſt und der Ekel; der Geiſt reagirt gegen ein Etwas, das ihm nur Schaden bringen kann. (Ein ähnliches Verhältniß findet ja bekanntlich im phyſiſchen Organismus ſtatt, wenn ſich fremde Beſtandtheile in den Ernährungswegen bemerklich machen.) Im letzteren Falle treten Leiden an die Stelle der Arbeit. — Sonſt wird die Phantaſie noch angeregt im Zeichenunterricht, im Deutſchen, namentlich bei der Einführung in die Producte der claſſiſchen Literatur, im Geſangunterricht ꝛc.

Die letzten Gegenſtände wirken auch bekanntlich für die Weiterentwickelung des äſthetiſchen Sinnes. Die Naturbeſchreibung tritt ihnen hierin zur Seite. Die Anleitung zur Ordnung und Sauberkeit thut auch das Ihrige. Kein Sachverſtändiger wird leugnen, daß in der modernen Schule Vieles geſchehen kann zur Einführung in den Tempel des Schönen. Kann der Schüler auch nur die erſten Stufen der Vorhalle betreten: wer erſt ſo weit gekommen iſt, dringt auch weiter.

Der Kindergarten ruft die tranſitive Willensrichtung auf und wendet ſich an die angeborene Schöpferkraft des Menſchen. Die Schule fordert das Schaffen ſchon im Empfangen, Productivität innerhalb der Receptivität. Sie läßt den Zögling ſelbſt ſehen, ſelbſt

vergleichen, ſelbſt abſtrahiren und Begriffe bilden, ſelbſt denken und urtheilen. Sie erreicht das durch die ſchwere katechetiſche, heuriſtiſche Unterrichtsweiſe. Der Anfänger in dieſer ſchweren Kunſt muß allerdings zunächſt an die Bethätigung der Klaſſe denken, als wäre ſie eine Perſon, und als müßte er Alle in gleicher Weiſe behandeln und an Alle dieſelben Anforderungen ſtellen. Der Meiſter im Lehren weiß trotz dieſer nothwendigen einheitlichen Beſchäftigung die Individualitäten zu ſondern und zu ſchätzen und jedem Individuum je nach ſeinen Gaben beizukommen. Je reifer der Schüler wird, um deſto mehr tritt der Lehrer zurück und weiß endlich den Erſteren geſchickt dahin zu führen, daß er ohne Hülfe und Anleitung dem geweckten Wiſſensdurſte Genüge leiſtet. Der Unterricht nimmt eine freie Form an, und der wirklich ſtudirende Schüler ſpielt die Hauptrolle beim Lernen. — Ferner verlangt der Unterricht Productivität bei der Uebung. Der Lehrer des Deutſchen bringt ſeine Schüler nach und nach dahin, daß ſie freie Aufſätze zu liefern im Stande ſind; der Geometrielehrer erzielt eine ſelbſtändige Löſung geometriſcher Probleme; der Zeichenlehrer cultivirt das „Naturzeichnen“; der Chemielehrer läßt eine qualitative Analyſe ausführen ꝛc. Alle Lehrer zerreißen nach und nach das Gängelband und ſuchen ſich ſelbſt mehr und mehr unnütz zu machen. Aber durch ſolche Productivität, ſo wendet man mir ein, werden nur Erzeugniſſe von ſubjectivem Werth erzielt; Nützliches wird nicht hergeſtellt. Wie, wenn man nun etwas darſtellen könnte, das ſubjectiven und objectiven

Werth zu gleicher Zeit hätte? Du willst das Lernen — in der Bedeutung von Kenntnißeinsammlung genommen — in wirkliche Arbeit verwandeln; wir gehen umgekehrt und wollen die praktische Arbeit Lernen werden lassen. Bei dir ist das lernende Arbeiten zunächst Zweck, die praktische Arbeit Mittel, und erst nach der Schulzeit soll sich dieses Verhältniß umkehren; wir aber haben nichts umzukehren, sondern gehen den Weg des Lebens von vorneherein, lassen die Arbeit Zweck und das Lernen Mittel sein von Anfang an. Bei dir ist Dualismus und Gegensatz, bei uns Einheit und Gleichartigkeit. — Wie die Ideen dieser Interpellanten auszuführen wären, das weiß ich nicht; ob die Ausführung, wenn solche überall möglich ist, wünschenswerth wäre, lasse ich dahin gestellt sein; nothwendig aber ist sie nicht, weil der Mensch, welcher in pestalozzischer Weise gebildet ist, nach dem heutigen modernen Standpunkt im Leben selbständig und tüchtig fortzuschreiten und fortzukommen im Stande ist. Das lehrt nicht blos die Theorie, sondern die Erfahrung. Meine Prüfung der bisherigen neuen Vorschläge hat in meinem Geiste bisher noch zu nichts geführt. Fröbel wollte nur „eigentliche Arbeitsstunden gleich den bestehenden Unterrichtsstunden", Handbeschäftigungen praktischer Art neben den eigentlichen Lehrstunden. Doch weiter:

In der Schule wird durch die Gemeinschaft und die dadurch als nothwendig gesetzte strenge Disciplin die reflexive Willensrichtung aufgerufen. „Gehorsam ist die erste Pflicht", heißt es im „Kampf mit dem

Drachen". So heißt es auch in einer vernünftig geleiteten Schule. Erst muß der Menſch anderen gehorchen lernen, wenn er ſich ſpäter unter das Geſetz beugen und der Stimme ſeines Gewiſſens und der Pflicht folgen ſoll. Die benannte Willensrichtung wird aber auch in Anſpruch genommen durch die Forderung häuslichen Fleißes und derjenigen Beſchäftigungen, die an und für ſich unintereſſant und kraftaufreibend ſind. Was zunächſt die häuslichen Arbeiten betrifft, ſo könnten wir ſie in der Schule größtentheils entbehren, wenn beim Lernen blos der Erwerb von Kenntniſſen und Fertigkeiten in's Auge gefaßt würde. Ich weiß das aus Erfahrung. Einmal aber bilden dieſe Arbeiten ein Band zwiſchen Haus und Schule und können ſchon dieſerhalb nicht entbehrt werden. Das iſt ſeiner Zeit von dem jetzigen Schulrath Scheibert in der pädagogiſchen Revüe ſehr ſchlagend nachgewieſen worden. Wir können ſie aber auch nicht entbehren, weil ſie treffliche Uebungsſtücke in der Selbſtbeherrſchung bilden. Der Schüler ſoll auch dann arbeiten können, wenn die Luſt ſchon verſiegt iſt, wenn gutes Wetter und der träge Kamerad vor dem Fenſter zum Spielen einladen. Das zu lernen iſt für den kleinen Menſchen keine leichte Sache. Darum bedürfen wir der Belohnungen und Beſtrafungen. In meiner Schule iſt es Grundſatz, daß dieſe für den Unterricht als unnütz wegfallen. In der Stunde genügt die Sache und die Perſönlichkeit des Lehrers. Aber zur Erregung des häuslichen Fleißes bedürfen auch wir ſolcher Mittel. Auch Strafen? fragt die moderne Sentimentalität.

Ja wohl Strafen, und zum Theil recht ſtrenge. Beiläufig geſtehen wir den weichherzigen Seelen, daß es in der Schule durchaus nicht immer ſo friedlich und ſanft ausſieht, wie ſie erwarten; denn wir haben es in dieſen Räumen nicht blos mit normal Geleiteten, ſondern auch mit Verzogenen zu thun, nicht blos mit kindlicher Unſchuld, ſondern auch mit Faulheit und Nichtsnutzigkeit. Freilich haben wir damit doch wiederum nicht ſo viel zu thun, wie manche Kritiker glauben. — Hauptſache iſt in Hinſicht der häuslichen Arbeiten, daß ſie im Verhältniß ſtehen zu der Leiſtungsfähigkeit des Schülers, daß ſie zuerſt bloße Repetition und leichte Uebung, ſpäter Präparation und Repetition und endlich wirkliche, Nachdenken und Ueberwältigungskraft erfordernde Arbeiten ſind. Der Leichtſinn, die Flüchtigkeit und Gedankenloſigkeit müſſen vermittelſt dieſer häuslichen Beſchäftigung ausgerottet werden, und die Gewiſſenhaftigkeit muß aufkeimen; denn im Leben verlangt man Menſchen, die ihren Geiſt concentriren, ihr Fleiſch beherrſchen und gewiſſenhaft ſein können Menſchen, die nicht allein das gründlich zu thun im Stande ſind, was intereſſant iſt und Freude macht, ſondern auch das Unintereſſante, Mechaniſche und an und für ſich Widerwärtige. Dieſes Mechaniſche und Unintereſſante muß auch in der Schule ſtets ordentlich abſolvirt werden. Rechnen erlernt man z. B. nur durch viel unintereſſante Uebung, wie das Klavierſpielen durch viele ſchmerzerregende Etüden.

Und die Gemüthsbildung — wo bleibt dieſe? — Das Gemüth wird durch Arbeit gebildet, weil Arbeit

Freude und Zufriedenheit erregt, folglich alſo in allen Stunden. Es wird ferner gebildet durch den richtigen Geiſt in der kleinen Schulwelt, durch das richtige Verhältniß der Lehrer zu den Schülern, der Lehrer zu einander, durch den Geſangunterricht, durch den Religionsunterricht, durch eine richtige Behandlung der Naturkunde, durch den deutſchen Unterricht, durch gemeinſchaftliches Spiel, gemeinſchaftliche Freude und gemeinſchaftliches Leid.

Die Schule ſetzt alſo fort, was der Kindergarten begonnen. Letzterer iſt nur der vorpeſtalozziſchen Schule entgegengeſetzt, nun und nimmermehr der modernen.

Aber die Schule thut noch mehr als der Kindergarten; ſie giebt dem Eleven Kenntniſſe mit ins Leben; ſie hat nicht blos ein formales, ſondern auch ein materielles Ziel. Sie fragt das Leben in Hinſicht der Auswahl des Stoffs und ſucht dasjenige methodiſch zu lehren, was ſich im Leben unmittelbar verwerthen läßt. Dieſer Realismus hat ſich Bahn gebrochen und wird auch ſeine Stellung behaupten, obgleich man das realiſtiſche Princip in der Volksſchule zu unterdrücken und den Lebensnerv der Realſchule zu unterbinden ſucht. Trotz alledem und alledem wird das Leben der Schule den Stempel aufdrücken. Wählen wir alſo für die Volksſchule und Realſchule immerhin dasjenige Material aus, was ſich ſpäter am beſten verwerthen läßt! Die formale Behandlungsweiſe kennt keinen Unterſchied in Hinſicht des Stoffes; ſie verwandelt jedweden Unterricht in Geiſtesgymnaſtik und das Wiſſen kommt bei ſolcher Art des Lehrens und Lernens ganz

von ſelbſt. Aber hüten wir uns, daß aus unſerm Realismus kein Materialismus wird und aus unſerer „Berückſichtigung der ſpäteren Lebensverhältniſſe des Zöglings" nicht etwa eine Erziehung ad hoc. Es wäre kein Wunder, wenn die herrſchende Induſtrie und der Materialismus des Lebens auch uns das Ziel ein wenig verrückte, allmählich ſich auch der Schule zu bemächtigen und den Thron zu beſteigen ſuchte, den die ideal gefärbte „Erziehung des Menſchen zum wahren Menſchen" einnimmt — dieſer der Schule angeſtammte Fürſt von Gottes Gnaden. Zerrt doch manches an der Schule herum und ſucht ſie zum Werkzeug zu machen; ich denke an das Autoritätsprincip, den Confeſſionalismus, den Jeſuitismus. Warum ſollten die Induſtrie und der Materialismus in dieſer Hinſicht nicht auch ihr Heil verſuchen! Seien wir alſo realiſtiſch und praktiſch, ſo weit ſolches die Rückſicht auf die allgemeine Menſchenbildung zuläßt; aber hüten wir uns vor dem Materialismus. Wir dienen dem Letztern, wenn wir Dinge lehren, für welche das Leben allein die rechte Anſchauung bringen und das rechte Bedürfniß erzeugen kann, Dinge, wodurch wir die Jugend heraus reißen aus ihrer idealen Sphäre und aus ihrer Poeſie und jedweden Schwung durch die nüchterne Proſa des Lebens unmöglich machen. Hüten wir uns, damit nicht bald die Klage erſchallt:

„Die Alten ſind jung
— ach! und die Jugend iſt alt!"

Kenntnißreich alſo ſucht die Schule die Zöglinge zu machen, und wenn ſie ſolches erreicht, ſo hat ſie

ohne Zweifel ebenfalls der „Erziehung zur Arbeit“ gedient. Die Schule ſucht dem Zöglinge aber nicht blos Kenntniſſe, ſondern auch Grundſätze mitzugeben. Grundſätze ſind Sätze, die den Weg aus dem Kopfe in den Grund der Seele genommen haben, die von der Unmittelbarkeit des Gemüthslebens als wahr empfunden und uns durch ihre wiederholte Anwendung lieb geworden ſind. Chriſtlich religiöſe Sätze müſſen zwar erſt gepredigt und dem Verſtändniß nahe gebracht, dann aber in dem ganzen Schulleben geübt werden, wenn ſie Grundſätze werden und alſo auf das Leben Einfluß gewinnen ſollen. Das ganze innere Leben der Schule muß eine Veranſchaulichung deſſen ſein, was in den Religionsſtunden gelehrt wird. Unter den Grundſätzen, welche ein Schüler erwerben ſoll, ſteht nun auch der in erſter Reihe, daß der Menſch, wie Couſin ſagt, nicht dazu da iſt, um glücklich zu ſein, ſondern um ſeine Schuldigkeit zu thun. Der heranreifende Menſch muß dieſen Planeten als eine große Werkſtätte betrachten lernen, in welcher er ſeine Kraft möglichſt verwerthen ſoll. Durch ſolche Verwerthung ſeiner Kraft in ſeinem und der Geſammtheit Intereſſe ſoll der Menſch die höchſtmöglichſte Stufe innerer Vervollkommnung zu erreichen ſuchen, damit er, wie wir uns früher einmal ausdrückten, wirklich lebe und einſt freudig vor Gottes Thron treten könne. Bevor der Jüngling ins Leben tritt, muß er den feſten Vorſatz gefaßt haben, ſtets gewiſſenhaft und brav zu ſein, und ſeiner Beſtimmung gemäß zu leben. Erneuert er dieſen Vorſatz recht oft und iſt dabei ausgerüſtet mit einer

gediegenen Geisteskraft und ersprießlichem Wissen, so wird er ein guter Arbeiter sein und nicht umsonst über diese Erde gehn. Und damit ihm solches wirklich gelinge, wird er den stets zu suchen und festzuhalten haben, zu dem er in der Jugendzeit geführt sein muß. Darum ruft die Schule dem ins Leben tretenden Jünlinge mit Friedrich Fröbel zu:

„Wie auch Dein Geschick Dich leiten mag — ob auf die Höhen des Glücks oder in die Tiefen des Unglücks: halte nur fest die Beziehung zur lenkenden Einheit!“

II.

Die allerneueſten pädagogiſchen Beſtrebungen und Johann Heinrich Deinhardt.

Es giebt auf erziehlichem Gebiet gegenwärtig ſo viele unerfreuliche Erſcheinungen, daß es gerathen erſcheint, auf die erfreulichen, Hochachtung und Verehrung erheiſchenden, mit Vorliebe hinzuweiſen. Es giebt auf dem erwähnten Terrain ſo viel Unwahrheit und Sophiſtik, daß jeder Ausdruck klar erkannter, ungeſchminkter Wahrheit mehr als jemals überraſcht, erfreut und erhebt!

Unter denjenigen, welche weder aus „höheren," noch aus „bewegenden" Urſachen reden und handeln, ſondern dem Geiſte der Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit treu bleiben, nimmt Johann Heinrich Deinhardt einen ehrenvollen Platz ein. — Er hat der erziehlichen Welt durch mancherlei Arbeiten hinreichende Gelegenheit gegeben, ihn kennen und lieben zu lernen; ſeine letzte Arbeit indeſſen ſcheint vor allen Dingen eine ſolche Gelegenheit zu bieten. Deinhardt ſpricht in einer Broſchüre „über den Begriff

der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart."*) Wir haben das Schriftchen gelesen, und können nicht unterlassen, ausführlich auf dasselbe einzugehen und naheliegende Consequenzen zu ziehen, die der Verfasser nicht gezogen hat. Derselbe konnte diese Arbeit dem Leser mit Recht überlassen; denn seine Sprache ist klar, seine Deduction einfach, überraschend und überzeugend. Und in jeder Position ruht bekanntlich eine leicht an das Tageslicht zu fördernde Negation. Diese Negation trifft in dem vorliegenden Falle die Bestrebungen der Vertreter umgekehrter Wissenschaft, der sogenannten christlichen Bildung im Gegensatz zu der formellen Bildung der „pensionirten Pädagogik."

„Alle Schulen," — das ist der erste Satz Deinhardt's — „so verschieden sie auch sonst sein mögen in ihren Formen und Tendenzen, sind doch darin eins und gleich, daß sie den gemeinsamen Zweck verfolgen, ihre Schüler zu bilden." Dieser Behauptung stimmt hoffentlich nur der satanische Auswuchs jener crassen Selbstsucht nicht bei, welcher eine ganze Volksschicht so weit wie möglich von den Quellen der Bildung entfernt halten, die Volksschule am liebsten zerstören — oder wenn das nicht mehr angeht, ihren Vertretern und Leitern die Augen zuhalten möchte, damit sie

*) Der Begriff der Bildung, mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. Von Johann Heinrich Deinhardt, Director des Gymnasiums zu Bromberg. Bromberg 1855.

nicht im Stande ſeien, den eigentlichen Zweck ihrer Thätigkeit zu gewahren. Oder wäre ein Kampf gegen ſolche Anmaßung nur einer von der berühmt gewordenen Art gegen Windmühlenflügel? Wir überlaſſen die Antwort denen, welche gewohnt ſind, in der Gegenwart die Augen aufzuthun. — Unter denen, welche dem obigen Satze beiſtimmen, befinden ſich wohl Einige, welche den richtigen Begriff der Bildung nicht faſſen wollen, — und für dieſe hat auch wohl Deinhardt umſonſt geſchrieben — Andere, denen die rechte Einſicht in das Weſen der Bildung abgeht — und ſolche ladet Deinhardt zu einem kurzen, aber ergiebigen Spaziergang durch das Reich der Gedanken ein.

„In dem Begriffe der Bildung, wie ſich derſelbe in unſerm vortrefflichen Worte (Bildung) ausgeprägt hat, ſind zwei weſentlich von einander unterſchiedene und doch untrennbar verbundene und in lebendiger Wechſelwirkung ſtehende Momente enthalten, ganz eben ſo, wie in dem griechiſchen Worte παιδεία, welches ein Aequivalent für unſer Wort Bildung iſt: indem man darunter einerſeits die Thätigkeit oder den Prozeß des Bildens, andererſeits das Reſultat verſteht, das durch die bildende Thätigkeit in dem menſchlichen Individuum hervorgebracht wird. Was zuerſt die Bildung in der Bedeutung von bildender Thätigkeit betrifft, ſo erinnert ſie an die bildende Kunſt, und die Pädagogik iſt in dieſem Sinne mit Recht als eine Kunſtthätigkeit bezeichnet worden, und zwar als die höchſte und vollkommenſte, die es in der Welt giebt. —

Es gehört zu den Grundbeſtimmungen des menſchlichen Geiſtes, daß er nicht von Haus aus das iſt, was er ſein ſoll, ſondern daß er ſich vielmehr erſt zu dem zu erheben und zu machen hat, was ſein eigenes Weſen iſt. Die reale Möglichkeit zu dem Allgemeinen und Unendlichen, wozu er beſtimmt iſt, trägt er zwar von Anfang an eben ſo in ſich, wie der Same den Lebenskeim der zukünftigen Pflanze in ſich trägt; aber er hat dieſe Möglichkeit zu einer lebensvollen Wirklichkeit zu verwandeln, und dieſe Verwandlung und Erhebung iſt der Prozeß der Bildung."

Hier wie an andern Stellen müſſen wir zunächſt auf das aufmerkſam machen, was nach unſerer Meinung in Vorſtehendem zwiſchen den Zeilen ſteht.

1. Die Einleitung und Leitung des Prozeſſes der Bildung im Individuum iſt eine Kunſt, ja die höchſte Kunſt. Folglich iſt für jeden Lehrer, da eben jeder Menſch gebildet werden ſoll, künſtleriſche Bildung vonnöthen. Dieſe beſteht natürlich einmal in der richtigen Einſicht in die Geſetze dieſer Kunſt, und dann in der virtuoſen Fähigkeit, dieſen Geſetzen gemäß allaugenblicklich zu agiren. Wie verträgt ſich mit dem erſten Elemente der doppelten Forderung die in allerneuſter Zeit angeordnete Seminarbildung der Volksſchullehrer? Muß ſie nicht ſofort dieſer Anſchauung der erziehlichen Thätigkeit gegenüber fallen? Die Antwort iſt leicht. Und wie verträgt ſich mit dem zweiten Elemente der Doppelforderung die Präparation oder vielmehr Nichtpräparation der Gelehrtenwelt für den Erzieherberuf? Giebt das Wiſſen an und für

ſich, ja giebt die eigene Bildung ſchon, wo ſolche überhaupt vorhanden iſt, Einſicht in die obenerwähnten Kunſtgeſetze? Giebt es gar auch das Können und fällt die nach der angezogenen Anſchauung ungemein ſchwere Praxis der Erziehung wie eine reife Frucht vom Baume? Oder wird einſt, wenn die allerneuſte Zeit der Umkehr vorüber ſein wird, die Pädagogik ſich zur Wiſſenſchaft erheben und erziehliche Kunſtſchulen zur Bildung der Lehrer gründen? Die Antwort iſt wiederum leicht.

2. „Der Menſch hat ſich zu dem zu erheben und zu machen, was ſein eigenes Weſen iſt.“ Je nun, wenn die recht hätten, welche dieſes Weſen für verderbt erklären! Verträgt ſich ſolche Anſchauung je mit einem geſunden Begriff der Bildung? Und was wird einſt fallen: der aus Naturanſchauung geſchöpfte Begriff der Bildung oder dieſe Anſicht vom Menſchenweſen? Iſt es denn unumſtößlich gewiß, daß der Menſch die reale Möglichkeit in ſich trägt, zu dem Allgemeinen und Unendlichen ſich zu erheben, das Evangelium des neuen Chriſtenthums, um mit Roſenkranz zu reden, d. h. desjenigen, welches den in Chriſto angeſchauten Proceß der Selbſt- und Weltüberwindung in die Seele eines Jeden verſenkt, daß er ein Gleiches thue, zu erfüllen, oder gilt das bekannte Gegentheil? So viel iſt gewiß: der Begriff der Bildung verträgt ſich nicht mit der Anſchauung, auf die wir hinwieſen, die bekanntlich gern als excluſiv-chriſtliche gelten möchte, und die peſtalozziſche Schule fällt, wenn dieſe ſiegt. Wo dieſelbe aber herrſchen

ſoll, durchaus und conſequent herrſchen ſoll, da iſt eine unverholene Negation der philoſophiſch-pädagogiſchen Richtung ein Reſultat dieſer Conſequenz und eine Umkehr erſcheint folgerichtig. Widerlich iſt das Geſchwätz derjenigen, welche mit philoſophiſchen Floskeln ein Concordat mit dieſer Richtung abſchließen zu können meinen, um unangefochten der allerneueſten Zeit zu dienen. Aber widerlich iſt auch die Inconſequenz der Anhänger dieſer Weltanſchauung, welche alles ſonſtige geiſtige Material, das aus Wiſſenſchaft und Leben auf ſie unwiderſtehlich eindringt, in ihrem Kopfe in beſonderen Räumen anlegen, die heterogenſten Elemente in ihrem Geiſte unvermittelt beherbergen und das ächt menſchliche Streben nach innerer Einigung und Concentrirtheit verleugnen. Vor allen beklagenswerth ſind aber Diejenigen, welche zu Gunſten beſtimmter Sätze abſichtlich ihr Ohr der Wahrheit verſchließen. Ja ſo Mancher wiegte ſich wohl in der behaglichen Ruhe leicht erworbener Anſchauung — wenn's eben nur anginge!

Allein das geht oft nicht an, ſchon dann nicht, wenn der Bildungstrieb erwacht iſt, der nach Deinhardt das Moment des Fortſchreitens in ſich enthalten muß.

Jedes organiſche Weſen entwickelt ſich, d. h. es ſtellt ſein inneres Weſen durch Beherrſchung und Umwandlung des Stoffs äußerlich ſichtbar dar. Dieſe Darſtellung und Entwicklung geht durch verſchiedene Grade. Wenn das junge Bäumchen ſein Weſen einmal als ein Fünffaches, als Wurzel, Stamm, Blatt,

Blüthe und Frucht dargeſtellt hat, ſo bezeichnet dieſe erſte Erſcheinung der Totalität ſeines Weſens gleichſam den erſten Grad der Bildung. Das Bäumchen wird in jedem Moment, trotz der Qualität eines relativ Fertigen ein Anderes und wiederholt nur die erſte unvollkommene Darſtellung ſeines Weſens in immer ausgebildeteren und beſtimmteren Formen. Das giebt ein Bild der menſchlichen Bildung. Auch ſie erſtirbt wie der junge Baum, wenn ſie nicht in jedem Augenblick ſich in etwas verändert, nicht fortſchreitet; allein trotz aller Umwandlung und Entfaltung, bleibt ein beſtimmter Typus, eine beſtimmte Geſtalt, wie bei dem Baum, ſobald derſelbe nach dem Sprachgebrauche „ausgebildet" iſt. — Die menſchliche Bildung zeigt alſo, wie das organiſche Leben, ein Gedoppeltes, ein ſtetes Fortſchreiten und ein ſtetes Beharren; Einzelnes verändert ſich, aber die Einheit in ihrer urſprünglichen, charakteriſtiſchen Geſtalt bleibt. So erhebt ſich der gebildete Menſch zu einer beſtimmten und durchſichtigen Lebensanſchauung. Leben und Wiſſenſchaft verändern aber dauernd den Bau. Neues kommt hinzu und wird aſſimilirt, Verbrauchtes und nicht mehr Stichhaltiges wird ausgeſchieden, wie beim Ernährungs- und Bildungsproceß der phyſiſchen Organiſation; allein die Einheit bleibt und das Einzelne behält trotz aller Erweiterung, Umbildung und Ausſcheidung den ſpecifiſchen Charakter der Denk-, Gefühls- und Willensthätigkeit dieſes Einzelmenſchen. — „Von einem Menſchen, der mit ſeiner Bildung abſchließt, kann man mit Recht ſagen, daß er immer mehr auf-

hört, wahrhafte Bildung zu haben, indem eine ſogenannte Bildung ohne das Moment der Bewegung immer mehr zu einem leeren Gedächtnißwerk, zu einer Summe dürrer Redensarten und Reflexionen, zu einem Complex von äußerlichen Kenntniſſen herabſinkt, denen Geiſt und Seele fehlt. Vollends aber derjenige, der den Beruf hat, Andere zu bilden, der Lehrer und Erzieher, hat es als eine ſeiner heiligſten Pflichten zu betrachten, dieſen Fluß in ſeiner Bildung zu erhalten, Neues zu lernen, das Alte in immer neuen Formen in ſich zu erzeugen, neue Geſichtspunkte zu faſſen und anzuwenden, nichts in ſich feſt werden zu laſſen, ſondern das Feſte immer wieder flüſſig zu machen und daraus friſche Geſtaltungen hervorgehen zu laſſen. Ein Lehrer, der ſich nicht durch fortwährendes Studium dieſes werdende Element in ſeiner Bildung erhält, wird ſich bald ſelbſt und noch mehr ſeinen Zöglingen zur Laſt und kann den letzteren höchſtens einige dürftige Kenntniſſe einprägen und eine mechaniſche Dreſſur ertheilen; aber Bildung kann er nicht geben, weil ihm ſelbſt ein weſentliches Moment der Bildung, der lebendige Fortſchritt, fehlt."

Mit dieſer Behauptung, welche die Gewißheit ihrer Richtigkeit unmittelbar in ſich trägt, wird von dem beweglichen, empfänglichen, nicht zur Ruhe gelangenden Geiſte ein Vorwurf hinweggenommen, den der einſeitige ſogenannte Charaktermenſch ihm nur zu leicht aufbürdet: der Vorwurf der Unbeſtändigkeit nämlich und des Verlangens nach immer Neuem und Beſſerem. Dieſer Trieb iſt gerechtfertigt, inſofern der

ruhelos Weiterſtrebende trotz aller innern Umbildung und Veränderung die Einheit und Concentrirtheit allaugenblicklich zu wahren weiß. Der einſeitige Charaktermenſch, deſſen Conſequenz ihn nur zu leicht zu einem unbedingten Feſthalten verbrauchter Elemente des geiſtigen Inhalts und zu einem Sichſträuben gegen die andringende neue Belehrung fortreißt, erhält eine Mahnung, durch Negation des lebendigen Fortſchritts die eigentliche Bildung nicht zu unterminiren. Der Lehrer aber wird vor allen Dingen zum Weiterſtreben angefeuert. Nun wird aber der innere Fortſchritt des Lehrers nicht allein durch das Studium, ſondern vor allen Dingen durch Vereinsthätigkeit vermittelt. Folglich befindet ſich Deinhardt auch hier wieder im Gegenſatz zu den herrſchenden Mächten, die bekanntlich die eben erwähnte Thätigkeit aufzuheben ſuchen und aufheben. Er erklärt dieſen Herren, daß ſie damit indirect den Gedanken wahrer Volksbildung bekämpfen. Denn indem dieſelben die Fortbildung des Lehrers ſchmälern, ſuchen ſie ſeiner Thätigkeit den Stempel der Dreſſur aufzudrücken. Die Dreſſur aber iſt ein Kind der Autorität und zugleich die Mutter derſelben. Es handelt ſich alſo in der allerneuſten Zeit darum, an die Stelle des lebendigen Fluſſes der Bildung das Regiment der Autorität zu ſetzen.

Deinhardt oder Stahl? Wem ſollen wir als Lehrer anhangen?

Nachdem in der in Rede ſtehenden Arbeit das Moment des Fortſchritts innerhalb des Bildungsprozeſſes genugſam hervorgehoben iſt, werden die Merk-

male der Bildung, als einer bleibenden Qualität des Geiſtes, hervorgehoben. Wer inmitten eines Berufes ſich für denſelben im vollen Sinne des Wortes bilden will, der muß eine Einſicht in die Idee gewinnen, welche jedem Berufe im Staats- und Geſammtleben zu Grunde liegt; auch muß er ſich die aus dieſer Idee folgenden Gedanken und Maximen zu eigen machen. Das iſt die eine Seite, das eine Merkmal. Ein Lehrer, der nach wirklicher Bildung ringt, würde ſich alſo die hohe, überaus erhebende und wichtige Idee ſeines Lebens, der Menſchenbildung zu dienen, in ihrer ganzen Hoheit und Erhabenheit, aber auch in ihrem ganzen Umfange und ihrer Tiefe, in der Fülle ihrer ſchweren Forderungen recht klar vor die Seele zu führen haben. Er wird zu unterſuchen haben, inwieweit die Hebel zur Gewinnung dieſes Schatzes, die ihm in die Hand gegeben ſind, dem Zwecke entſprechen, und wie ſie dieſem Zwecke gemäß anzuſetzen ſind. Und das wird er nur können durch Studium der Kindesnatur und des Menſchengeiſtes überhaupt, um ſo mehr, als ſich die Thätigkeit des Menſchenbildens von der des bildenden Künſtlers ſchon dadurch weſentlich unterſcheidet, daß der Letztere aus dem Marmorblock hervorzaubert, was in ſeinem Geiſte ruht, während Erſterer nur entbinden helfen ſoll, was in des Objectes Geiſt als Anlage waltet.

Darnach giebt es keinen Lehrer und Erzieher, auch keinen Lehrer und Erzieher des Volks, ohne gründliche, auf Pſychologie baſirte theoretiſche Bildung, welche durch die eigene Beachtung und Erfahrung und durch

Weiterſtudium genährt, erweitert und aufrecht erhalten wird. — Auch iſt es in dieſer Hinſicht einerlei, ob die Elemente menſchlichen Wiſſens oder deſſen entwickelte Frucht zum Zwecke der Bildung verwendet werden: die Hoheit und Schwierigkeit der Aufgabe bleibt dieſelbe. Wer giebt, im Lichte dieſer Erkenntniß betrachtet, dem gebildeten Lehrer der Hochſchule das Recht, ſich über den gebildeten Lehrer des Volks zu erheben? Wem ſollen wir folgen: Stiehl oder Deinhardt, der „Schulkunde" oder einem vernünftigen Syſteme der Pädagogik?

„Die Bildung iſt," ſo fährt Deinhardt fort, „aber nicht blos ein Wiſſen, ſondern auch ein Können, theoretiſch und praktiſch zugleich, oder eine Qualität des Geiſtes, die das Wiſſen und Können gleichmäßig in ſich concentrirt und eben ſo ſehr die Wurzel iſt alles Wiſſens und Könnens, wie die Blüthe beider. Ein bloßes Wiſſen, welches nicht die Fähigkeit und den Trieb der Anwendung in ſich trägt, iſt abſtracte Gelehrſamkeit, keine Bildung; wie es denn in der That auch zu allen Zeiten Gelehrte gegeben hat, die keine gebildete Menſchen waren. Aber auch ein bloßes Können, eine äußere Fertigkeit, welche im Leben ausgeübt wird, ohne daß damit das Wiſſen des betreffenden Allgemeinen verbunden iſt, iſt keine Bildung, ſondern Dreſſur; und Alle, die ein Geſchäft treiben, ohne ein Bewußtſein von den in ihm wirkſamen allgemeinen Mächten zu haben und es mit demſelben in Verbindung zu ſetzen, ſind keine Gebildete, ſondern bloße Werkleute."

Wie viel Ungebildete mögen nach dieſem Begriff von Bildung in den Schulen wirken! Da giebt es erſtens Praktikanten, die ſich nicht zum Allgemeinen emporzuſchwingen vermögen, tauſend Handwerksleute, die Ideallehrer der „Regulative.“ Da giebt es ferner an und für ſich hochgebildete Lehrer, denen alle mögliche wiſſenſchaftliche Anſchauung zu Theil geworden iſt, nur nicht die richtige in Betreff ihres Berufs. Da giebt es drittens ausgezeichnete Theoretiker, die trotz aller Theorie jämmerliche Praktiker ſind, deren Thun nicht aus der erworbenen inneren Quelle fließt, den Stempel des innern Gedankens nicht trägt, die auch unfähig ſind, den ſpeciellen erziehlichen Fall auf dieſes innere Allgemeine zu beziehen, die alſo nicht im Stande ſind, in jedem einzelnen Falle das Allgemeine zu finden und das Allgemeine in jedem einzelnen Falle ihres Thuns geltend zu machen. Da giebt es endlich Lehrercollegien, die dieſem und jenem Herrn dienen, nur nicht in eigener Art und Weiſe, ſelbſtändig und frei dem erziehlichen Gedanken, der nothwendig einer Schule zu Grunde liegen muß, wenn dieſelbe bildend im vollen Sinne des Worts wirken ſoll. Welche Reformen müßte doch ſelbſt die „penſionirte Pädagogik“ noch vornehmen, wenn ſie ſolche Bildung in der That und Wahrheit erzeugen wollte! Die Schule des bloßen Eintrichterns erzielte ein Können ohne Einſicht; hüte ſich die rationelle Schule, daß die Einſicht das Können nicht zu ſehr als Aſchenbrödel behandele. Die Idee jeder pädagogiſchen Entwicklungsſtufe hatte, wie die jeder Entwicklungsſtaffel überhaupt,

Wahrheit und Berechtigung für dieſe Zeit; iſt dieſelbe überwunden, ſo iſt damit der bis zum Momente der Ueberwindung im Vordergrunde wirkende Gedanke noch nicht antiquirt; es wird ihm nur die Stelle im Vordertreffen genommen, und er erſcheint nunmehr als ein weſentliches Moment eines weitergreifenden höheren Gedankens, der den überwundenen dadurch verklärt und erhöht, daß er ihn als Glied einer neuen Gedankenorganiſation organiſch einreiht. So löſ't auch der Organismus niedere Gebilde nicht auf, ſondern unterwirft ſie den höheren Gebilden und fördert damit zugleich die Vervollkommnung des Niederen. Dieſer Gedanke giebt allein Stoff zu einer noch nicht an das Tageslicht geförderten pädagogiſch-geſchichtlichen Arbeit.

Deinhardt will in den öffentlichen Prüfungen das erwähnte Können als vornehmlichen Maßſtab für die Leiſtungen der Schüler geltend machen. Allein es iſt ein eigenes Ding, auf Commando können zu müſſen unter den Augen zahlreicher Beobachter. Unſeren Erfahrungen nach kommt der Lehrer in dieſer kritiſchen Situation mit ſolchen Anforderungen in der Regel auf den Holzweg und erzeugt durch dieſelben in ganz öffentlichen Prüfungen ebenſo wenig ein Bild der wahren Bildung ſeiner Zöglinge, als „durch Fragen nach äußerlichen Notizen, Regeln, Sätzen, Namen, Jahreszahlen und Reſultaten" und durch das „äußerliche, meiſtens ſehr billig erworbene Gedächtnißwiſſen." Die ganze Anmerkung beweiſt nur, daß Prüfungen nichts weiter ſein können, als was ſie wirklich ſein ſollen —

Anregungen für die Lehrer zur Repetition des methodiſch erworbenen und durch Uebung und Anwendung befeſtigten und flüſſig gemachten poſitiven Wiſſens. Dieſes beiläufig. Folgen wir dem verehrten Autor weiter auf dem Wege ſeiner Unterſuchung.

Die Bildung des einzelnen Menſchen durchläuft verſchiedene Stadien. Sie ſoll im zweiten Stadium Nationalbildung, die der deutſchen Jugend alſo deutſche Nationalbildung werden. Es gilt alſo, den eigenthümlichen deutſchen Geiſt, den Geiſt individueller Freiheit erkennen und lieben zu lernen und ihn in ſich alſo zur Geltung zu bringen, daß ſowohl die innen waltende, wie die nach außen tretende Thätigkeit die Farbe derſelben trägt. Als beſondere Erſcheinungen des deutſchen Geiſtes werden angeführt: „Die Innigkeit, die Weichheit und Reichhaltigkeit des Gemüthslebens; die innere Selbſtändigkeit des Geiſtes; die Reinheit, Treue und Seligkeit des Familienlebens; die Freiheit des Glaubens, der Ueberzeugung und der Rede; die Tapferkeit, mit der jede Unterdrückung der Freiheit von außen abgewehrt wird, aber auch die Gerechtigkeit, mit der die Freiheit und Selbſtändigkeit in jedem andern Volke geachtet wird.“ — Verehrter Herr Deinhardt, wie müſſen Ihnen die jetzigen Zeitbeſtrebungen erſcheinen! Aber ſchön iſt es doch, daß man wieder einmal, trotz aller Ungunſt der Zeit, ein deutſches Wort aus deutſchem Herzen vernimmt. Wahrlich, noch iſt — Deutſchland nicht verloren!

Als vornehmſtes Mittel, dem allgemeinen deutſchen Volksgeiſt in dem Einzelnen eine individuelle,

persönliche Existenz zu geben, wird ein methodischer und gediegener Unterricht in der deutschen Muttersprache und deren Literatur erkannt. Denn „wie die Sprache und die klassische Literatur die würdigste Erscheinung von dem Wesen des Nationalgeistes ausmachen, so giebt es auch kein geeigneteres Mittel, in die Tiefe des Volksgeistes und Volkscharakters einzudringen, als ein gründliches Studium der Muttersprache und Literatur." Gründlich aber ist das Studium, „wenn es sich auf einzelne, werthvolle und musterhafte, vom deutschen Volksgeiste beseelte Erscheinungen bezieht, die nach den verschiedensten in der Sache liegenden und dem Standpunkte des Schülers gemäßen Gesichtspunkten so lange betrachtet werden, bis sich in dem Betrachter eine lebendige Vorstellung und ein lebendiges Interesse an dem in dem Werke enthaltenen Allgemeinen feststellt; und daß man andererseits auch den Schüler gewöhnt, das in ihm erzeugte Gefühl, den von ihm gewonnenen Begriff in eigenen Productionen aus sich herauszustellen, und so zu beweisen, daß das Gelernte nicht ein abstractes Wissen, sondern eine lebendige Fertigkeit geworden ist." — Deinhardt kennt hier, und wie wir vermuthen überall, auch nur eine vernünftige Methode, die pestalozzische, welche von der Sache zur Idee und von dieser zur Anwendung derselben vorschreitet. Der Pestalozzianer als Gymnasialdirector! Gegrüßet seist du, erfreuliche Erscheinung! Wahrlich, wir vernehmen hier einen tüchtigen Antipoden der Umkehrsleute. Was dieser Antipode wohl von der Exilirung der deutschen Klassiker aus den

Lehrerbildungswerkſtätten denkt? Er hat uns das nicht erzählt. Thut auch nichts; wir können uns denken, was er denkt. Was liegt nicht Alles in dem folgenden Satze: „Erſt wenn es ſo weit gekommen ſein wird, daß unſere deutſche Jugend, und zwar unſere ganze deutſche Jugend — denn wir ſollen und wollen keine geiſtigen Proletarier unter uns dulden — in Nationalwerke, wie das Nibelungenlied und Gudrun, Goethe's Hermann und Dorothea und Iphigenia, Schiller's von der ächten, deutſchen, ſittlichen Freiheit erfüllte Werke, Uhland's Balladen, Körner's Leier und Schwert, Leſſing's Werke, Claudius und Aehnliches, ſo lebendig eingeweihet wird, daß ſie den in dieſen Werken enthaltenen Sinn und Geiſt nicht blos erkennen, ſondern im Innerſten fühlen, ſich dafür begeiſtern und das Leben darnach einrichten lernt; erſt dann werden wir eine deutſche Nationalbildung haben; erſt dann wird aber auch der Nationalgeiſt nicht blos ein Eigenthum Einzelner ſein, ſondern würde zur Weltkraft werden, durch welche die geſchichtliche Bewegung des Welttheils mitbeſtimmt wird." — Ja, deutſcher Mann,

Hoffnung auf Hoffnung geht zu Scheiter,
Doch der Menſch hofft immer weiter!

Von der Nationalbildung kommt Deinhardt auf die „brennende Frage," auf die chriſtliche Bildung. Im Chriſtenthum iſt ihm nur allein eine allgemeine menſchliche Bildung möglich, „weil im Chriſtenthum erſt die abſolut allgemeine Idee gefunden iſt, deren wirkſame Gegenwart in dem einzelnen Menſchen allein

wahrhaft allgemeine Bildung genannt werden kann.“ — Die chriſtliche Bildung bildet alſo die dritte Phaſe allgemein-menſchlicher Bildung. „Der menſchliche Geiſt muß ſich durch viele und umfaſſende Studien geweitet und von der Sinnlichkeit gereinigt haben, wenn er ein Gefäß werden ſoll, welches weit genug iſt, das abſolut Allgemeine und Heilige in ſich aufzunehmen. Die höchſte Idee kann nur derjenige Menſchengeiſt als begriffen in ſich aufnehmen, in dem der ideale Sinn durch anderweitige Studien entwickelt worden iſt.“ Dies iſt nicht ſo zu verſtehen, als ob der Bildungsſtoff in allen Schulen denſelben Umfang haben müſſe; ſondern der Talisman Peſtalozzi's, der anſchauliche, formelle Unterricht ſoll als Bahnbrecher und Hülfsmittel der chriſtlichen Bildung überall angewendet werden. Kann es wohl größere Gegenſätze geben, als in unſerer Zeit? Hier erſcheint das Dogma mit ſeiner dogmatiſirenden Gedächtnißdreſſur, dort das freie, thatkräftige, denkende Chriſtenthum, das Chriſtenthum der gebildeten Welt mit ſeinem bildenden Unterricht, ſeiner formellen Geiſtesgymnaſtik, und die Schule ſteht — wie Herkules am Scheidewege!

Dieſe „formelle Bildung“ ſoll nach Deinhardt auf den höheren Schulen vornehmlich durch ein methodiſches Lehren der Mathematik, der Grammatik, vornehmlich der deutſchen, der lateiniſchen und griechiſchen Grammatik erworben werden; aber wohlgemerkt! durch ein methodiſches Lehren; denn „ein bildender Unterricht in der lateiniſchen Grammatik beſteht zunächſt

darin, daß die Regel aus einer Fülle von lateiniſchen Beiſpielen von dem Schüler ſelbſtändig abſtrahirt wird; ſodann aber zweitens auch darin, daß die klar erkannte, ſcharf und beſtimmt ausgeſprochene Regel auf eine Fülle von Beiſpielen, die aus dem Deutſchen ins Lateiniſche zu überſetzen ſind, angewandt wird." Deinhardt ſtellt an alle Gegenſtände des Unterrichts die methodiſche Forderung; überall erſcheint ihm der Gang von der Erſcheinung zum Gedanken und von dieſem zur Anwendung deſſelben als der allein richtige. Wer ſeine bezüglichen Werke und Andeutungen nachlieſ't, der wird einſehen, daß wir recht haben, wenn wir in ihm einen Peſtalozzianer als Gymnaſialdirector begrüßten, eine in der That gar ſeltene Erſcheinung. — In Betreff des Lateins ſagt der Verfaſſer: „Die lateiniſche Sprache iſt — Gott ſei Dank! — nicht mehr das Organ unſeres Denkens und Empfindens, ſondern die Mutterſprache iſt ſtatt deſſen in ihre wohlbegründeten Rechte eingetreten. — Gegenwärtig bedienen ſich der lateiniſchen Sprache kaum noch einzelne Philologen in ihren Commentaren zu den alten Klaſſikern; abgeſehen von dem barbariſchen Gebrauch derſelben bei Doctordiſſertationen. Und während nun die deutſche Religion, Kunſt und Wiſſenſchaft ſich von der lateiniſchen Sprache emancipirt haben und ihre Ideen in deutſcher Sprache darſtellen und ſchon ſo lange darſtellen, daß es nicht mehr möglich wäre, dieſe Werke ins Lateiniſche zu überſetzen; da ſollte es noch möglich ſein, den Schülern der oberſten Klaſſen die lateiniſche Sprache wieder als Organ ihres wiſſenſchaft-

lichen Denkens und ihres Empfindens aufzudrängen, und den deutschen Aufsatz, in dem allein das Innere einen entsprechenden Ausdruck finden kann, zu beschränken?" — Wären Sie doch in Hamburg bei der Philologen-Versammlung zugegen gewesen! Auf dieser Versammlung meinte die pädagogische Section, daß fortan wieder mehr auf die Fertigkeit des Lateinredens, als auf Grammatik ꝛc. zu halten sei. Es ergeht doch den Pestalozzianern in der allerneusten Zeit schlimm; sie kommen ganz aus der Mode. Allein trösten wir uns: aller Tage Abend ist noch nicht gekommen.

Die formelle Bildung ist nach Deinhardt eine „unentbehrliche Kraft," die Voraussetzung der wahrhaft christlichen Bildung. Allein es gehört doch eine eigene Anleitung dazu, dieselbe dem Principe des Christenthums dienstbar zu machen. Denn auch die Sophisten und Jesuiten wußten die Kraft auszubeuten. Darum muß „das Grundprincip der Menschheit, das Princip des Christenthums," in seiner absoluten Hoheit und in seiner Licht und Wärme erregenden allmächtigen Wirkung an den formell Vorgebildeten herantreten, und in dem Herzen desselben eine lebenskräftige Gestalt annehmen. — Es würde uns zu weit führen, wollten wir die vortreffliche Ausführung dieses Gedankens in dem in Rede stehenden Schriftchen hier vollständig citiren. Sie enthält das Schönste und Beste, was seit langer Zeit über christliche Bildung geschrieben worden ist. Der Inhalt des Werks wirkt bis zum Schluß klärend, aufrichtend und erhebend, und die Lectüre desselben wird hoffentlich noch Viele

dem Verfaſſer dankbarlichſt verpflichten. In einer Schlußnote erhalten die Sonderbündler, die „chriſtlichen Gymnaſien" der allerneuſten Zeit, ihren Text. Es wird uns noch erzählt, was unter einem chriſtlichen Gymnaſium vernünftiger Weiſe zu verſtehen ſei. Dieſes gilt aber eben ſo gut für alle Schulen, und wir können nicht unterlaſſen, es in dieſer allgemeinen Anwendung zum Schluſſe hier niederzuſchreiben.

Die Schulen ſind chriſtliche:

1) wenn der ganze Unterricht dieſer Anſtalten nicht allein auf äußere Zwecke und irdiſche Nützlichkeit geht, ſondern durchaus das reine Intereſſe der allgemeinen Bildung und Erkenntniß der Wahrheit feſthält; weil die Seele allein durch eine ſolche unintereſſirte und uneigennützige Bildung ein brauchbares Werkzeug für das Vollkommene werden kann; wenn aber auch

2) das Chriſtenthum in den Schulen lebendig erkannt und in dem Schulleben geübt wird.

III.

Mißliebige Ergüsse.

„Im Weiterschreiten find' er Qual und Glück,
Er, unbefriedigt jeden Augenblick."

Denn er, der Lehrer, darf nicht zu den Menschen gehören, die in der Befriedigung materieller Bedürfnisse höchstes Glück und größte Freude finden. Er darf nicht? Sagen wir lieber, er kann nicht, denn noch ist dafür gesorgt, daß die Materie ihn nicht gerade allzu sehr drückt, daß er sich nicht in ihren Genuß tiefer und immer tiefer hinein genießen und bei solchem Genuß die reine Freude an dem nicht Faß- und Eßbaren verlieren kann. Er kann im Gegentheil leicht in die Rolle des „Schatzgräbers" verfallen und im bitteren Gefühl des Mangels mit eben diesem Schatzgräber ausrufen:

„Armuth ist die größte Plage,
Reichthum ist das höchste Gut!"

Wäre dem so, so müßte auch er „Muth des reinen Lebens" trinken, nur nicht blos, fügen wir

hinzu, den Muth des reinen Lebens, ſondern auch den des idealen, thatkräftigen und wirkſamen Lebens. Aber ſo weit iſt er noch nicht. — Gewiſſe regulirende Behörden wollen den Knaben „mit dem Glanz der vollen Schale" nicht nahen laſſen. So faßt man denn das „arm am Beutel" in's Auge und brüſtet ſich in der Vertheidigung der regulirenden Erzeugniſſe mit einer human klingenden Verſchwörung gegen die Armuth der Beutel, rühmt ſich, hier und da Zulagen ertheilt, neue Wirkungskreiſe verſchafft zu haben ꝛc. Ich weiß nicht, ob unſere betreffenden Amtsgenoſſen „Weſentliches" von dieſer Verſchwörung zu hoffen haben; — jedenfalls aber theilen ſie die Furcht vor Verſchwörungen überhaupt nicht, alſo laſſen ſie wohl auch dieſe ruhig an ſich herankommen. Aber wo bleibt bei alledem der Knabe mit dem Glanz der vollen Schale? Ja, da liegt der Haſe im Pfeffer. Unſere Freunde haben in ihrer Mehrzahl ſchon aus dieſer Schale getrunken, und ſchickt Ihr den Knaben ein- für allemal fort, ſo ſtreut noch ſo viele Pfefferkuchen aus, Ihr macht ſie dennoch „krank am Herzen", kränker, als ſie jemals unter dem Einfluß des „armen Beutels" waren. Denn immerhin werdet Ihr nicht ſo viel erreichen, daß die Ausſicht auf ein glänzendes äußeres Fortkommen Jünglinge beſtimmen könnte, den mühevollen Erzieherberuf zu wählen. Und als in den Jahren 1830 bis 1840 die Jünglinge ſich maſſenweiſe zu den Lehrerbildungs-Anſtalten drängten, da lag die Triebkraft ebenfalls nicht in der eben erwähnten Ausſicht, welche auch damals nicht vorhanden war, ſondern in dem friſchen Hauch lebendiger

Strebſamkeit, welche die fortſchreitende Verwirklichung des Peſtalozzithums zeigte und ſo blühend war, daß man ſich wohl erklären konnte, wie Jünglinge aus den verſchiedenſten Ständen und von den verſchiedenſten Fähigkeiten lebhaft von dieſem Leben angezogen werden mußten. Aber an dieſem jungen, lebensvollen Baum hat man nun ſchon lange die Luſt der Zerſtörung ausgelaſſen und jetzt ſcheint er mit einem Male zu Grunde regulirt zu ſein. Was wird daraus folgen? Vieles und ſehr Bitteres. Wir wollen dieſes Mal nicht prophezeien. Sollte es wirklich auch hier aus dem Munde der Niedergeſchmetterten einmal erſchallen: „Octavio, du haſt's erreicht!?" Und ſollte Octavio wirklich einmal höhnend auf den Gefeſſelten niederſchauen und ihm ſchadenfroh ironiſch das Fröbel'ſche:

„Bitter iſt dem Kind geſund,
Zieht's ein wenig auch den Mund!"

zurufen dürfen? — Doch nein, das kann nicht ſein! Der Knabe mit dem Glanz der vollen Schale wandelt noch mitten unter uns, und wir werden auch ferner „Qual und Glück" als Lohn eines ruheloſen Weiterſtrebens genießen. Vorerſt wirke muthvoll und ruhig ein Jeder in ſeinem Kreiſe und ſammle „im kleinſten Punkt die höchſte Kraft." Er freue ſich an dem Glanz der bereits aufgegangenen Sonne und wirke in ihrem Lichte und im Schweiß ſeines Angeſichts. Die Idee der naturgemäßen Erziehung, der nach den Erforderniſſen dieſer Idee erzielten Fortentwickelung und Umgeſtaltung der Erziehungsmittel und der kunſtgerechten Anwendung dieſer Mittel, iſt in der That ſo erhaben

und wichtig, daß ſie wohl denkende Geiſter entzünden und immer auf's Neue wieder beleben und antreiben kann. Man muß nur recht ordentlich und recht anhaltend in ſie hinein ſehen und einmal gekoſtet haben, wie innerlich erhebend es iſt, praktiſch zu ſein auf Grund einer klar erſchauten, lebendigen Theorie, und ſeine Theorie täglich und ſtündlich beſtätigt und erweitert zu ſehen innerhalb einer gehaltvollen Praxis und durch dieſelbe. Wie jämmerlich iſt aber eine Praxis ohne ſolche innerliche Fundirung!

„Das iſt's ja, was den Menſchen zieret,
Und dazu ward ihm der Verſtand,
Daß er im innern Herzen ſpüret,
Was er erſchafft mit ſeiner Hand" —

und durch ſeine ganze Thätigkeit, fügen wir hinzu.

Und wie jämmerlich iſt doch eine Theorie, welche die Möglichkeit ihrer Verwirklichung nicht in ſich trägt, ja, zu dieſer Verwirklichung nicht fort und fort energiſch treibt. Wo aber eine geſunde Theorie die Praxis gebiert und entwickelt und die Praxis die Theorie fortwährend mißt, klärt und weiter führt, da herrſcht geſundes Leben, da herrſcht jenes Weiterſtreben, worin der Menſch „Qual und Glück" findet und „unbefriedigt jeden Augenblick" iſt. Qual findet darin allerdings der Menſch auch. Denn das Ideale überragt fortwährend das Reale, und im Lichte der erſten, der eigentlich zeugenden Kraft, erſcheint auch das momentan gelungenſte Werk immer noch als ein mangelhaftes, als eine Geſtaltung, die weit hinter dem Urbilde, das dem Geiſte vorſchwebt, zurückgeblieben iſt. Und dieſes ver-

gebliche Ringen nach abſoluter Vollkommenheit iſt eben die Urſache der „Qual", von welcher der Dichter redet. Was will aber dieſer große, vielerfahrene, das Leben in großartigem Maßſtabe erſchauende und durchſchauende Dichter? Will er uns rauben der Seele Freuden und Frieden, und hält er uns, was dieſes ſeeliſche Capital betrifft, für überreiche Leute, denen eine erkleckliche Subtraction nur zum Heile gereichen dürfte? Und ſoll namentlich der Lehrer dieſe Subtraction praktiſch ausüben? Faſt ſcheint es, aber es ſcheint auch nur. Der Strebſame weiß ſehr wohl, daß er nirgends wahrhafte, dauernde Freude findet, wenn nicht im Streben; daß ihm nicht anderswo wahrhafte Befriedigung zu Theil wird, als in dem Bewußtſein, ein geläutertes und concentrirtes inneres Leben äußerlich kund zu thun und darzuſtellen durch die Arbeit ſeines Geiſtes und ſeiner Kraft überhaupt. Und daß er nicht müde werde in dieſer Arbeit und nicht lahm und matt in der Anwendung ſeiner Kraft, dazu bedarf er der ſtarken Triebfeder, die einmal aufgezogen, das Uhrwerk ſeines Geiſtes ſtets rege erhält, und dieſen Geiſt unermüdlich operiren heißt und kämpfen mit den Beſchränkungen des Raumes und der Zeit. Der innen wohnende Gedanke treibt ihn zur dauernden und ſtetigen Negation der Mängel, die in ſeinem Lichte hervortreten, und zur poſitiven Herbeiſchaffung der neuen Elemente, die der Fortſchritt erheiſcht. Und dieſe Triebfeder wirkt in der denkenden Lehrerwelt als der Gedanke der naturgemäßen Entwicklung des Menſchen. Der natürliche Geiſt will zum vernünftigen Geiſt im

Kinde fortſchreiten; die Anlage will Kraft werden und die einzelne Kraft will ſich organiſch einer ſelbſtbewußten und ſelbſtkräftigen Souverainität des „Ich" unterordnen. Und wir ſtehen dabei, wie der Geburtshelfer am Wochenbett, und verhüten, daß dieſer Prozeß keinen naturwidrigen, krankhaften Gang nehme. Aber wir ſind auch mehr als der Geburtshelfer, der im normalen Zuſtande Alles der Natur überlaſſen muß; wir bringen den Stoff hinzu, an deſſen Ueberwältigung und Umgeſtaltung die Pſyche erſtarkt. Somit treibt uns alſo erſtens der Gedanke, dem wir leben, an, hinunter zu ſteigen in die Tiefe des ſeeliſchen Lebens, damit wir wiſſen, ob und wie krankhafte Zuſtände während des Geburts-Prozeſſes des vernünftigen Geiſtes eintreten, damit wir die ärztliche Hülfe kennen lernen, die zu gewähren iſt, wenn dieſe krankhaften Zuſtände eintreten, damit wir auch die Natur jener Gifte kennen lernen, die anzuwenden ſind, wenn es gilt, ſchon eingetretene Störungen zu beſeitigen. Der Lebensgedanke treibt uns zweitens, den Entwickelungsſtoff zu prüfen und zurechtzulegen, und zum Zwecke einer geſunden unterrichtlichen Praxis das Verhältniß der Natur des Stoffes zu dem des ſich entwickelnden Geiſtes zu unterſuchen und kennen zu lernen. Er treibt uns drittens, dieſem Verhältniſſe gemäß allaugenblicklich zu lehren, d. h. methodiſch zu verfahren. Welch eine Aufgabe iſt das! Welche Quellen anhaltender Qual und großen Glückes liegen hier verborgen! In jeder Unterrichtsſtunde ſogar fließen dieſe Quellen. Kaum iſt man in irgend welcher Diſciplin zu einer Art von Ruhe gelangt, ſo

wühlt die fortgeschrittene sachliche oder psychologische Einsicht wieder auf, was geebnet schien, und die Unbefangenheit hat ein Ende. Und wehe dem, der diese Unbefangenheit geflissentlich fest hält! Er sinkt hinunter in ein interesseloses, unlebendiges, weil schwungloses Agiren und wird zu einem jämmerlichen Praktikanten, dessen innere Gelähmtheit sofort lähmend und niederdrückend auf die außerordentlich empfindsame Umgebung wirkt. — Und angesichts dieser unermeßlichen Aufgabe des Erzieherberufs bestrebt man sich, die Bildung der Lehrerwelt herunter zu drücken, die Canäle selbständiger Forschung dieser Welt zu verschließen, und an die Stelle der geklärten, beweglichen, menschlichen Praxis automatische Maschinenthätigkeit zu setzen! Welchen Einfluß soll das ausüben auf die Entwickelung des Menschen, und was hat Gott Denen zu vergeben, die sich also an seinem edelsten Geschöpfe der Erde versündigen wollen! Eben fing der Erzieher, namentlich der Volkserzieher, das Ungenügende seiner Bildung lebhaft zu fühlen an; die vorläufige Unmöglichkeit, dem erwachten Bedürfnisse zu genügen, verscheuchte die kräftigsten jugendlichen Geister schon massenweise von jener dornenvollen aber herrlichen Bahn, welche durch die Werkstätten der Erziehung führt. Ein Wort des unvermeidlich gewordenen Fortschritts, eine wirkliche erhebende Aussicht — und wiederum wäre der Zudrang zu den Bildungs-Anstalten für Lehrer ein ungeheurer geworden, so groß geworden, als in dem Bewußtsein der Gebildeten die Erziehungssache sich längst schon in den Vordergrund gestellt hat. Statt dessen erschallt das

vernichtende Wort: „Wer wenig hat, dem wird auch das genommen, was er hat!“ Und die Sophistik erschöpft sich, den Menschen Sand in die Augen zu streuen, die Standarte des Todes als Lebenssymbol hinzustellen und das Todesröcheln eines blühenden jungen Lebens für eine Frühlingshymne auszugeben! Armselige Resultate eines noch dürftigen Zustandes werden von dem Hauptmanne der Umkehr als Beweis, nicht gegen die dürftige Realisirung des hohen Gedankens, sondern gegen diesen Gedanken selbst gebraucht, und da, wo der gesunde Menschenverstand reinere Luft und intensiveres Licht für die lebenskräftige Pflanze verordnen würde, da gießt man vergiftende Säuren an die Wurzeln. — Wir wollen diese Sophistik später einmal genauer in's Auge fassen.

Aber noch lassen wir uns des Weiterschreitens Qual und Glück nicht nehmen. Der Knabe mit der reinen vollen Schale läßt sich noch nicht zurückweisen, und wir wollen und können noch trinken aus der lebendigen und ewigen Quelle. Mögen wir diese stets vor Augen behalten und möge der Durst uns immer wieder aus ihr schöpfen lehren! Das walte Gott!

Ausdruck der Stimmung eines Lehrers unmittelbar nach der Lectüre der Stiehlschen „Actenstücke“ ꝛc.

IV.

Otto Schulz

wurde jüngst von einem Herrn Julius Richter, dem Schwiegersohne, ein Denkmal gesetzt. Referent nahm die ausführliche Lebensbeschreibung, welche 276 Octavseiten umfaßt, nicht zur Hand, ohne ein lebhaftes Freudengefühl darüber zu empfinden, daß in besagten Blättern eines verdienstvollen Menschen in so ausführlicher Weise gedacht wird. — Eine würdige Entfaltung des Lebensbildes eines edlen Dahingeschiedenen ist in der That ganz außerordentlich lehrreich und erhebend; denn nur das Leben wirkt Leben, und die in einer bedeutenden Erscheinung real und wirksam gewordenen Ideen zünden und erfreuen gleichzeitig ungleich mehr, als diejenigen, welche aus den Laboratorien menschlicher Praxis oder aus den stillen Räumen „hinter den grünen Tischen" hervorgegangen sind. So durchblätterte ich also freudig erregt den ersten Theil des Buches, sah hier und da in dasselbe hinein — fing an, das Ganze lieb zu gewinnen, und begann eine ruhige, aufmerksame Lectüre des Werkes.

Ich hatte den darin geſchilderten Mann perſönlich kennen gelernt und mir bei unſerm Zuſammentreffen ein Urtheil gebildet, das ich theilweiſe durch die Striche des Lebensbildes beſtätigt fand. Wie groß mußte aber mein Erſtaunen ſein, als ich plötzlich an dem Monumente des bedeutungsvollen Verſtorbenen ein gehäſſiges Pasquill eines hochverehrten Lebenden erblickte! — Ich wendete mein Geſicht mit Widerwillen ab von dieſer widerwärtigen Erſcheinung, die der Stifter des Denkmals ſelbſt formte und erzeugte. Und doch mußte ich die Stelle immer wieder betrachten. Nein, mein lieber Herr Julius Richter, dieſen Lebenden laſſen wir uns nicht ſchmähen!

Zunächſt will es mir ſcheinen, als ob ſie den Manen ihres Schwiegervaters einen ſchlechten Dienſt mit dieſem Ausfall geleiſtet haben. Wenn meine Anſchauung von der Natur des Provinzial-Schulraths nicht gänzlich falſch iſt, ſo zweifle ich keinen Augenblick daran, daß er bei ſeinen Lebzeiten in ähnlichem Falle Ihnen ſelbſt „das Läſtermaul geſtopft" haben würde. Geläſtert haben Sie Dieſterweg, geläſtert ſeine Anhänger, eine, namentlich in jetziger Zeit immer mehr wachſende Anzahl denkender und ſelbſtbewußter Geiſter, welche Sie „Elementargeiſter" ſchimpfen, die nach ihrer naiven und drolligen Meinung „den Dieſterweg" zum Genie geſtempelt haben. — Beſter, unbekannter Herr Julius Richter, weſſen erdreiſten Sie ſich? und wie konnten Sie ein Monument, das Sie augenſcheinlich mit großer Liebe entwarfen, ſo verunzieren!

Alſo wir ſtempeln Dieſterweg zum Genie! Zu-

nächſt ſei Ihrem Hochmuth hiermit geſtanden, daß Schreiber dieſes äußerlich nicht zu der Schaar derjenigen Lehrer gehört, welche Sie vermuthlich im Sinne haben und mit dem Namen „Elementargeiſter" beehren. Aeußerlich nicht, aber innerlich; darum ſage ich „beehren". Dies zu unſerer ſubjectiven Verſtändigung. Nun, ſagen Sie, Herr Julius Richter, kennen Sie die Geſchichte der Pädagogik nicht? ſind Sie wirklich nicht zu der Einſicht gelangt, daß durch Peſtalozzi die Idee der naturgemäßen und darum richtigen Methode in's Daſein trat, daß es nach ihm an der Tagesordnung war, dieſen köſtlichen Schatz immer mehr zu heben, ihn immer beſſer zu verwenden und zuletzt das Gebäude einer deutſchen Lehrkunſt erſtehen zu laſſen? — — Sehen Sie ſich nun einmal die praktiſchen Leiſtungen eines Dieſterweg, wie ſolche ſich ſchon in ſeinen ſehr zahlreichen Schulbüchern ſpiegeln, genau und unparteiiſch an — wenn Sie das anders können — erkundigen Sie ſich bei den „Elementargeiſtern", ſeinen Schülern, nach ſeiner Wirkſamkeit vor großen und kleinen Menſchen — wenn anders Ihr Wiſſenſchaftsdünkel das zuläßt — und fragen Sie ſich dann einmal, ob der Betreffende den Faden der pädagogiſchen Entwickelung weiter geführt hat oder nicht und ob ſeine ganze Schriftſtellerei weiter nichts war und iſt, als „Selbſtverkennung, Peſtalozzi'ſches Wortgeklingel mit belletriſtiſchem Inhalt, genährt und weiter getragen von tauſend jauchzenden Elementargeiſtern"? — wie Sie ſich auszudrücken die Stirn haben. Lieber Herr Richter, was haben Sie wohl gedacht,

als Sie dieſe Behauptung niederſchrieben? Sie raſen ja förmlich; die große Verehrung Ihres Schwiegervaters macht Sie raſend! — Ein Dieſterweg hat Streit mit einem Otto Schulz gehabt; — wohlan denn, nieder mit ihm! Aber, lieber Freund, Sie treffen mit Ihrem groben (und doch ſo leichten) Geſchütz dieſen Mann nicht. Sie erklären auch die Urſache des Streites nicht, wenn Sie wieder ebenſo naiv wie überdreiſt behaupten, daß Dieſterweg die Ueberlegenheit des Schulz nur nicht habe ertragen können. Wenn Sie auch nicht im Stande ſind, die wahre Urſache des unſeligen Streites tiefer als in perſönlichen Beziehungen zu ſuchen, ſo hätten Sie doch wenigſtens an gewiſſe Sprüchwörter denken ſollen: Zwei harte Steine mahlen nicht gut auf einander, und: Bei jedem anhaltenden Streite liegt die Schuld gewöhnlich auf beiden Seiten. An ſolche Sätze hätten Sie zu Ihrer Beruhigung denken ſollen; — Sie wären dann gerechter geworden. Die wahre Urſache lag zuverſichtlich nicht in den Perſonen; ſondern ſie iſt in der damaligen Geſtaltung der Zuſtände und in dem Verhältniß beider Männer zur Pädagogik zu ſuchen.

Die Peſtalozziſchen Anſchauungen herrſchten bekanntlich während ihrer Blüthezeit in den Seminarien; durch dieſe entſtand ihre partielle Verwirklichung in den Volksſchulen. Auf den Seminarien wollte die erziehliche Praxis ſich allmählich zur Lehrkunſt geſtalten; denn das Princip war gefunden und ward immer klarer und klarer erſchaut. „Allmählich", ſage ich: denn in Betreff der Realiſirung des Princips iſt

immerhin noch wenig genug geſchehen — trotz der Rieſenanſtrengung eines „genialen" Dieſterweg und Anderer, und es bleibt in dieſer Hinſicht noch Ungeheures und Unüberſehbares zu thun. In die Gymnaſien iſt das neuerwachte Leben z. B. wenig oder gar nicht eingedrungen, und die Realſchule wittert eben erſt, woher der rechte Wind weht. Iſt nun durch Peſtalozzi wirklich der Fuß auf eine neue Staffel pädagogiſcher Entwickelung geſetzt worden, was auch ein Otto Schulz keineswegs leugnete — ſo repräſentiren die Seminarien den pädagogiſchen Fortſchritt. Das Heil wurde alſo auch hier wieder zuerſt den Armen, wenn auch zunächſt noch in ärmlicher Weiſe verkündet. In ärmlicher Weiſe: denn die Seminarien mußten die Söhne des Volkes in ihrer Urſprünglichkeit, aber auch in ihrer mangelhaften, armſeligen Bildung heranziehen. Die Urſprünglichkeit und Naturkräftigkeit der Volksſöhne war allerdings nicht zu verachten; wohl aber verurſachte die mangelhafte Bildung ſehr große Hinderniſſe. Die Seminarien mußten zunächſt Unterrichtsanſtalten für verhältnißmäßig Ungebildete ſein, bevor ſie zu ihrer eigentlichen Aufgabe, zur methodiſchen Durchbildung, ſchreiten konnten. Die Möglichkeit der letztern ſetzt ſchon wiſſenſchaftliche Bildung und Befähigung voraus. Denn — hören Sie, Herr Richter — der Methodiker unſerer Tage verlangt vor allen Dingen eine tüchtige Sachkenntniß, aber dann — merken Sie das wohl! — noch etwas mehr, ja noch viel mehr!

Von dieſem Mehr hier zu reden, erlaubt der Um-

fang dieſer Erwiderung nicht; zurück alſo zu den Seminarien. Dieſe waren leider Zwitteranſtalten, halb dem bloßen Unterrichte, halb der pädagogiſchen Kunſt geweiht. Lehrer und fähige Köpfe unter den Seminariſten tröſteten ſich mit dem freudigen Bewußtſein, der letzteren Hälfte wenigſtens theilhaftig und dem Fortſchritte geweiht zu ſein. Die fähigen Schüler erkannten dabei wohl die Lücken in der eigenen Bildung und ſtrebten mit aller Kraft, dieſe auszufüllen. Das erwähnte nöthige Selbſtbewußtſein artete bei den Schwächeren in viel gerügten Dünkel aus, welcher freilich nicht blos an den Zöglingen des Seminars widerwärtig iſt, ſondern auch vornehmlich an denen der Univerſitäten, die mit ihrem: „ich habe ſtudirt!“ unendlich oft die vorhandene craſſe Indolenz beſchönigen und alle Verpflichtung zum Weiterſtreben abſchütteln. Dünkel iſt ſtets ein ſicheres Zeichen jämmerlicher Bornirtheit. — Einzelne Ausſchweifungen dummer Tölpel konnten aber natürlich nicht im Stande ſein, die gegenſeitige Geringſchätzung der Literaten und Illiteraten zu beſchwören, welche ſich namentlich in Preußen in der widerwärtigſten Geſtalt zeigte. Dieſer Zwieſpalt lag vielmehr in der Sache ſelbſt.

Auf dem Gebiete der Erziehung ſchied ſich allerdings, mein lieber Herr Richter, die alte Zeit von einer vollkommen neuen. Das Gelehrtenthum zeigte zu geringe Luſt, den Fuß auf das neue Gebiet zu ſetzen; es verhielt ſich vielmehr abwehrend und blickte mit Geringſchätzung auf das neue Leben, deſſen armſelige Entfaltung in Betreff der Wiſſenſchaftlichkeit immer neuen

Stoff zum Angriff bot. Denn dieſes Mal hatte nicht „Karnickel“ angefangen, ſondern der ſtärkere Schlachterhund. Der ſchwächere Theil wehrte ſich und pochte auf das Bewußtſein urneuer pädagogiſcher Praxis und verzehrte das trockne Stück Brot, das ihm eine gigantiſche Arbeit eintrug, in ſtiller Begeiſterung für das aufgeſteckte hohe Ziel. Ja wahrlich, man muß hier vornehmlich auf der Seite der unterdrückten Partei ſtehen, und jetzt vor Allem, wo ſchon die Axt dem jungen lebensfriſchen Baum an die Wurzel gelegt iſt, womit der Hinwegrückung des hohen Zieles jede Begeiſterung für unſern Beruf ſchnell ſchwindet und wo die Seminarien bald jedes beliebige Subject, ob es unfähig oder fähig iſt, bei den Haaren herbeizuziehen gezwungen ſein werden. — Sehen Sie, Herr Richter, der geniale Dieſterweg, der heute den kleinen Funken pädagogiſcher Begeiſterung, der noch im Verborgenen glimmt und dem Verlöſchen nahe iſt, noch immer nährt, der geniale Dieſterweg ſtand ganz auf Seite der ſchwächern Partei. Sein Eifer mochte ihn vielleicht zuweilen hinreißen, von der Wiſſenſchaftlichkeit zu gering zu ſprechen — große Männer laboriren immer an einer Art von Einſeitigkeit — aber im Grunde hat er ſie nie verachtet; er wollte nur mehr, viel mehr! Er war ſtets ein ganzer Mann, ganz und gar Methodiker — jeder Zoll an ihm war, wie Wander ſich einſt ausdrückte, Seminardirector.

Ihr Otto Schulz lavirte zwiſchen den Gegenſätzen; er war zu ſehr Gelehrter, um dem neuen Leben ſich mit Begeiſterung hingeben zu können, zu praktiſch,

um nicht methodiſchem Fortſchritt zu huldigen, ja ihn ſelbſt erzeugen zu helfen. Ich fürchte, daß auch in ſeinem Auge der Seminariſt ein „Elementargeiſt", ein No.-2-Menſch — der Gelehrte dagegen ein ganz beſonderes, höher begabtes Individuum, ein No.-1-Menſch war. Ein Dieſterweg aber verlangte volle und ganze Huldigung der Lehrkunſt, ſo wie vollſtändiges Aufgeben alter Vorrechte, überwundener Anſchauungen und abgethaner Begriffe. In ſeinen Augen ſtieg der Menſch nicht um ein Haarbreit, weil er ſich drei Jahre auf der Univerſität aufhielt; es war ihm vollkommen gleichgültig, auf welchem Wege ein Menſch zu ſeiner Bildung gelangt war, wenn ſolche ſich eben nur zeigte. Somit war die Möglichkeit amtlicher Differenzen zwiſchen den beiden Männern geſetzt. Es wirkten außerdem noch ein die verſchiedenen religiöſen Richtungen; die ehrliche Orthodoxie eines Otto Schulz begegnete der muthvollen und raſtloſen Kritik eines Dieſterweg, der mit Leſſing das Streben nach Wahrheit höher ſtellte, als die Wahrheit ſelbſt. Die Humanitäts-Begeiſterung eines Dieſterweg ſtand der excluſiven, ruhigen, gläubigen Praxis eines Otto Schulz gegenüber. Vergegenwärtigt man ſich dabei noch die ſchon einmal angezogene Wahrheit, daß zwei harte Steine nicht gut mahlen, ſo kann man über die Möglichkeit der in Rede ſtehenden Differenz kaum länger zweifelhaft ſein und vollkommen einſehen, daß man wegen dieſes Streites ſich noch nicht gemüſſigt finden ſollte, auf Einen der beiden tüchtigen und erfreulichen Erſcheinungen einen Stein zu werfen. Vielleicht iſt es

ſehr zu beklagen, daß beide Größen nicht gemeinſchaftlich an einem Strange ziehen konnten. Das in Otto Schulz verkörperte Princip der Wiſſenſchaftlichkeit, innerhalb der pädagogiſchen Praxis, hätte das in Dieſterweg verkörperte Princip der Lehrkunſt, innerhalb der pädagogiſchen Wiſſenſchaft, ergänzen — und beide Potenzen hätten vielleicht eine wahrhaft pädagogiſche Kunſtſchule gründen können, deren Schöpfung nun der Zukunft überlaſſen bleiben muß. Die Zukunft aber wird eine ſolche ſchaffen; denn weder von den Univerſitäten, noch von den Seminarien erhält die Schule (wenigſtens die Real- und höhere Bürgerſchule nicht) tüchtige Lehrer. Der Zögling der Univerſität iſt gezwungen, ſich auf dem Gebiete der Lehrkunſt allen Irrungen und Fehlgriffen des Autodidaktismus Preis zu geben; der Zögling des Seminars — ich meine ſtets das Seminar in ſeiner frühern Blüthe — tappt häufig in Betreff der Erwerbung gediegener Sachkenntniß im Dunkeln; überall fehlt es an ſicherem Halt, und heut zu Tage iſt noch jeder tüchtige Lehrer nach einer Seite hin — Autodidakt.

Und die Zukunft ſoll Neues ſchaffen? darf man es, angeſichts der Ereigniſſe unſerer Tage, noch wagen, ſolche Gedanken zu hegen? Wer weiß, wer heute überhaupt zu hoffen noch wagte, wenn auch ein Dieſterweg, der vielgeſchmähte, heldenmüthige Mann, den Muth der Wahrheit ſinken ließe! —

V.

Ueber den Geiſt des Peſtalozzithums.

Ein Vortrag, gehalten im ſchulwiſſenſchaftl. Bildungsverein zu Hamburg am 12. Januar 1856.

Meine Herren! Der heutige Tag fordert mich auf, die Aufmerkſamkeit auf jenen Mann zu richten, der heute vor 110 Jahren das Licht der Welt erblickte. Sie Alle wiſſen, von wem die Rede iſt. Aber fürchten Sie nicht, daß auch ich noch eine ſchwache Darſtellung ſeines Lebens und ſeines Wirkens verſuchen werde. Bei Gelegenheit der Feier des hundertſten Geburtstages, früher und ſpäter, ſind muſterhafte Darſtellungen der Art in Menge erſchienen, und jeder Lehrer, welcher ſeinen Beruf nicht gänzlich zum Handwerke erniedrigt, weiß heute von Peſtalozzi zu erzählen. Wir, die wir hier verſammelt ſind, kennen die Bedeutung dieſes Mannes; wir anerkennen die Idee ſeines Lebens und Wirkens als eine ewige Idee, als den letzten Gedanken, den die Geſchichte der Pädagogik zu Tage gefördert und für deſſen Läuterung und Realiſirung eine große

Schaar deutſcher Männer bis zum Anbruch der allerneuſten Zeit der „Umkehr" unausgeſetzt gearbeitet hat; wir ſind ſtolz darauf, Anhänger Peſtalozzi's uns nennen zu können; Vernunft und Herz zwingen uns, an dem feſtzuhalten, was wir von Peſtalozzi gelernt haben und das Panier der „naturgemäßen Erziehung" nicht zu verlaſſen; wir können nicht begreifen, wie die ſtetig und ewig fortſchreitende Wiſſenſchaft umkehren und wie der Cadaver einer überwundenen menſchlichen und pädagogiſchen Entwicklung den Menſchen zum Heile gereichen könne; am allerwenigſten aber können wir begreifen, wie man ein Geſpenſt, das aus einem ſchon zerfallenen Grabe wieder auftaucht, für wirklich lebenskräftig zu halten und als ein Kind unſerer Zeit hinzuſtellen vermag. Kurz: wir ſtoßen nicht in die Poſaune der allerneuſten Zeit; wir ſind den Revolutionärs dieſer Zeit gegenüber, die Alles auf den Kopf ſtellen wollen, äußerſt conſervativ; wir wünſchen und erſehnen eine ſtetige, ruhige Entwicklung, und:

Wenn Alle untreu werden,
So bleiben wir ihm treu,
Daß Dankbarkeit auf Erden
Nicht ausgeſtorben ſei.

Was aber haben wir zu thun, wenn es wirklich unſere Abſicht iſt, den Namen eines wahren Peſtalozzianers zu verdienen? — An den Geburts- und Sterbetagen unſerer abgeſchiedenen Lieben, die wir uns als Muſter und Vorbild aufgeſtellt haben, tritt uns, falls wir dieſe Tage würdig feiern, das Bild der Verehrten wieder klar und deutlich vor die Seele, und

eine innere Stimme fordert uns auf, die Geſinnung des Verewigten Eigenthum unſeres eigenen inneren Lebens werden zu laſſen und conſequenter Weiſe, wie er, dieſe Geſinnung im äußeren Leben zu bethätigen. Nun iſt auch er der Unſrige, und wir thun wohl, wenn wir uns fragen, ob und in wie weit wir das Leben, das von ihm ausgegangen iſt, ebenfalls leben; ob und in wie weit die von ihm vorgezeichnete Bahn von uns eingeſchlagen und gewandelt worden iſt.

Wie einſt den Heiland, ſo jammerte ihn des armen, leidenden und verlaſſenen Volks. Es war eine unendliche Sehnſucht ſeiner Seele eingeboren, ſein Scherflein zur Linderung und allmählichen Vernichtung dieſer Noth beizutragen, ſeine Gabe auf dem Altar der Menſchheit zu opfern. Wem ſolche Sehnſucht innewohnt, der birgt auch in ſeiner Bruſt einen beſtimmten, feſten und unerſchütterlichen Glauben: den Glauben nämlich, daß unſer Geſchlecht berufen ſei, allmählich dem Lichte, der Wahrheit und der Tugend, der Liebe und der Freiheit entgegenzureifen, daß es Gottes Wille ſei, daß die Menſchheit ſich ihrem Urbilde langſam aber ſicher nähere, daß durch das weltgeſchichtliche Getümmel, durch Krieg und Streit, durch Verfolgung und Tod ein rother Faden ewiger Entwicklung ſich ziehe, daß wie im einzelnen Menſchen, ſo auch in der Menſchheit, zwar anfangs die niedrigen Seiten der Menſchennatur, die das höchſte Geſchöpf der Erde mit dem Thiere gemein hat, mehr oder weniger dominiren — die rohe Gewalt, der Egoismus, der Zorn, die Rache, die Liſt ꝛc., daß aber dieſe Seiten

nach und nach zurücktreten, die Vernunft, die Menſchenliebe und die Wahrhaftigkeit den Thron beſteigen und das eigentlich Menſchliche und Ewige im Menſchen den Purpurmantel abſoluter Souverainetät anziehen werde. Solcher Glaube, meine Freunde, wohnte in dem Herzen Peſtalozzi's; ſolcher Glaube muß in uns wohnen, bevor wir den Weg zu der wirklichen Jüngerſchaft antreten wollen. Eine dunkle Philoſophie will eindringen in die Geiſter der Jetztzeit. Hier will man das hohe, geiſtige, vernünftige Leben des Menſchen und der Menſchheit zu einem blinden Taumel ſtofflicher Kräfte degradiren und giebt der organiſchen Einheit des Menſchen den Spottnamen einer Summe; dort bezeichnet man den Willen zum Leben als des Lebens Höchſtes, vermißt jeden höheren Sinn, jede höhere Bedeutung des menſchheitlichen Treibens und will die Vernichtung des Lebens als des Lebens höchſten Preis erkennen, ſucht vergebens nach göttlicher, vernünftiger, allweiſer und liebender Wirkſamkeit im Univerſum, und ſpottet der herrlichen Anſchauung des Idealmenſchen von Weimar, die ſich in einem bekannten Gedicht, wie wir wiſſen, alſo ausſpricht:

Und ein Gott iſt, ein heiliger Wille lebt,
Wie auch der menſchliche wanke;
Hoch über der Zeit und dem Raume webt
Lebendig der höchſte Gedanke;
Und ob Alles in ewigem Wechſel kreiſt:
Es beharret im Wechſel ein ruhiger Geiſt.

Hier handelt man, als ob die Menſchheit urſprünglich von Gott in Kaſten getheilt, und als ob nicht Jeder nach Chriſti Geburt zur Erkenntniß gekommen

ſei, daß wir Alle Kinder eines Vaters und durch Chriſtum berufen ſind zur Seligkeit in ihm; dort will man Geſchichte machen und das Menſchenwohl decretiren, als wäre man der allmächtige und allweiſe Gott ſelber. Soll ich noch mehr der dunklen Bilder entrollen, die heutzutage die edelſten Gemüther beängſtigen? Erlaſſen Sie es mir. Wir, die da beabſichtigen, Peſtalozzi nachzuſtreben, müſſen Glauben haben an die hohe, göttliche Beſtimmung des Menſchengeſchlechts, an den endlichen, allmählichen Sieg der Wahrheit, der Tugend und der Menſchenliebe, an die göttliche Weltregierung, die alle Dinge zum Beſten leitet, und der auch die entfeſſelten Kräfte menſchlicher Leidenſchaft, die Nachtſeiten der Geſchichte, dienen müſſen und dienen werden.

Und dankbar müſſen wir ſein, wenn wir nachſtreben wollen. Ein Schulknabe erwirbt mit leichter Mühe, was die Arbeit unzähliger Menſchen zu Tage gefördert hat; wir Alle ſind eingeſetzt zu Erben, und wir erhalten, was durch großartige Arbeit erworben iſt, woran ſo mancher Schweißtropfen hängt, wofür ſo mancher edle Sohn unſeres Geſchlechts geduldet und geblutet hat. So laßt uns dankbar ſein wie er; laßt uns hintreten zu dem großen Altar, auf dem ein Jeder opfern ſollte nach ſeiner Kraft und Fähigkeit; laßt uns hintreten, und wäre auch unſere Gabe noch ſo gering. Wahrhafte Jünger Peſtalozzi's ſind erfüllt von Menſchenliebe und trachten darnach, ſich ſo nützlich, wirkſam und durch dieſe Wirkſamkeit dankbar zu erweiſen, wie nur immer möglich.

Solche Dankbarkeit kann Jeder allerdings auch außerhalb seines Berufs auf doppelte Weise darlegen. Die Gesammtheit besteht aus Einzelnen, und die Förderung und höchste Entfaltung des Einzelnen ist ein Fortschritt des Ganzen. So kann also ein Jeder durch die Cultur seiner selbst dem großen Organismus dienen, in dem er sich befindet. Er kann es ferner durch unmittelbare Wirksamkeit für Andere, dadurch, daß er in seinem Kreise die Unterdrückung des Lasterhaften und Gemeinen, den Sieg der Wahrheit und Gerechtigkeit, der Schönheit und Tugend vermittelt. Auf diese Weise können wir das schöne und hohe Ziel verfolgen, wie jeder christlich-gesinnte, ernstlich strebsame und humane Mensch es verfolgt.

Weit besser und unmittelbarer noch ist uns solches gegönnt innerhalb unseres Berufs. Pestalozzi wählte ihn, weil er ihn für den höchsten und wirksamsten ansah. Das Bessersein schien auch ihm abhängig zu sein vom Besserwerden. Durch bessere Erziehung glaubte er dem armen Volke aufzuhelfen, durch bessere Erziehung die Zustände überhaupt entwickeln und veredeln zu können. Hoch und hehr erschien ihm daher der Erzieherberuf; es war ihm kein Opfer, keine Anstrengung, Nichts zu groß, das er darbringen mußte, um diesem Berufe leben zu können. Wir, seine Anhänger, theilen diese Ueberzeugung; möchte auch auf dem Grunde dieser Ueberzeugung seine Liebeskraft in Betreff unseres Berufs in unserer Seele lebendig werden; möchten wir Alle doch innerlich groß genug werden, um diese Liebe pflegen zu können, trotz aller

äußerlichen Hinderniſſe und Hemmungen, trotz Verkennung und Geringſchätzung, trotz der häufig über uns verhängten Armuth und Dürftigkeit. Der Menſch lebt ja nicht vom Brote allein, ſondern er findet nur dann Glück und Frieden, wenn er dem Unſichtbaren zu dienen und jene Flamme zu nähren verſteht, die, wie der Chriſt hofft, von der Erdſcholle unſeres Grabes nimmermehr ausgelöſcht werden kann. Laßt Euch nicht beirren von Denen, welche die Begeiſterung für unſern Beruf als einen Ausfluß des Hochmuths tadeln und uns zu recht klugen, kalten und ruhigen Menſchen umſtempeln möchten. Der Menſch wirkt nichts Bedeutendes ohne die Spannkraft ſeines Gemüths; er kennt keine aufopferungsfähige Hingabe, die doch für unſeren Beruf ſo nothwendig iſt, ohne Begeiſterung; es wächſt keine geſunde Pflanze ohne Wärme, kein Grashalm ohne den hervorlockenden Sonnenſtrahl. Wahrhaft große Thaten der Menſchen entſpringen nicht dem Verſtande, ſondern ſie haben ihre Quelle in der verborgenen Tiefe des Gemüthslebens. Wenn je Einer ein Beiſpiel für dieſe Behauptung abgeben kann, ſo iſt es Peſtalozzi ſelber. Ihn zierten nicht glänzende Verſtandesgaben; der praktiſche Blick war bei ihm ſogar in einem außerordentlich ſchwachen Grade vorhanden; ſein Herz war ihm Alles, und in dieſem Herzen war eine Liebe und eine Begeiſterung lebendig geworden, welche die koloſſalſten Schwierigkeiten überwand und die Herzen der Menſchen vom Bettelknaben an bis zum Kaiſer von Rußland, ungeſtüm mit ſich fort riß. Dieſe Liebe, dieſe Begeiſterung

wirkte fort in den Herzen ſeiner Jünger und Anhänger; es kam eine ideale, herrliche Zeit des erziehlichen Strebens und Wirkens. Johann Gottlieb Fichte, der die Jünglinge der Univerſitäten maſſenweiſe in den Kampf für Freiheit und Vaterland ſandte, ergriff die neue Idee mit Klarheit und Wärme; in Schaaren ſtrömte die Jugend und auch das gereifte Alter nach Yverdun. Und als Peſtalozzi die Augen geſchloſſen hatte, da entfaltete ſich dieſes Leben immer mehr in ſeinem vollen Glanze. Ein großer Staat, der ſich ſo eben aus dem Zuſtande gänzlicher Vernichtung wie ein Titan erhoben hatte, bemächtigte ſich der Idee — derſelbe Staat, der jetzt derſelben Idee Vernichtung erklärt und dem jungen lebenskräftigen Baum die Axt an die Wurzel gelegt hat.

Wo iſt ſie doch geblieben, dieſe Zeit des idealen und thatkräftigen erziehlichen Strebens? Wo iſt ſie geblieben, dieſe Liebesfülle, dieſe Begeiſterung? Ich gehöre zu den wenigen Glücklichen, die noch durch die Strahlen dieſes göttlichen Feuers berührt wurden, das in dem Herzen eines Dieſterweg, eines Fröbell, eines Middendorff durch den Mann entzündet war, deſſen Geburtstag wir heute feiern. In vielen Herzen mag die Gluth noch verborgen glimmen; aber er, der Erſtgenannnte, ſcheint nur einzig und allein den Muth behalten zu haben, in die Nacht hinein zu rufen und Leben zu blaſen in das Gebiet dieſer ſchrecklichen, allgemeinen Erſtarrung.

Nun denn, ſollen wir einen Grabgeſang anſtimmen an Peſtalozzi's Geburtstage? Oder lebt er heute

noch wie ehedem? O ja, er lebt: denn wer ein ewiges Wort geſprochen, der kann auch hienieden nicht vergehen. Er lebt, lebt heute noch wie ehedem, und ſoll, will's Gott, auch in uns leben.

Was aber in aller Welt konnte die Veranlaſſung zu einem Kriege gegen die damals in allen Schichten der Geſellſchaft freudig begrüßte Erſcheinung abgeben? War es die Sehnſucht eines liebenden Herzens, der leidenden Menſchheit zu dienen? O nein, auch Viele derjenigen, die ihn beſeitigt wiſſen wollen, gedenken dieſen Dienſt in ihrer Weiſe ebenfalls treu zu leiſten. War es die Anerkennung der Wichtigkeit des Erzieherberufs, in der man vielleicht Uebertreibung zu wittern ſich gezwungen ſah? Wiederum nein. Seine heutigen Gegner ſchreiben der Erziehung, namentlich der Schulerziehung, eine weit größere Wichtigkeit zu, als er und auch als wir ſelbſt. Sie ſollte unter Anderm die Revolution von 1848 verſchuldet haben; ſie ſollte die ganze Verantwortung für den um ſich greifenden kirchlichen Unglauben auf ſich nehmen, wie auch für die Abnahme der Pietät gegen die gewalthabenden Autoritäten. Die heutigen Gegner glauben durch die Umgeſtaltung der Schulerziehung allen Ernſtes das Leben umgeſtalten zu können. Es iſt Peſtalozzi niemals eingefallen, der Schule eine derartige Macht beizumeſſen. Er hielt dieſelbe, wie wir, nur für einen Factor und nicht einmal für den ſtärkſten, was ſchon daraus hervorgeht, daß er den Einfluß der Mutter über Alles hochzuſchätzen wußte. Er war durchaus kein Revolutionär, eben ſo wenig wie wir. Wir Alle

kümmern uns als Lehrer weder um Politik, noch gar um revolutionäres Treiben; wir haben mit ihm nur den kleinen Wunsch, daß es uns vergönnt sein möge, zum Besserwerden, zur besseren Entwicklung der Menschen unser Scherflein beizutragen; wir lassen unsere Politiker dafür sorgen, daß ihre Institutionen dem Besserwerden nicht entgegenarbeiten, sondern demselben Vorschub leisten, daß dieselben die Entwicklung nicht hemmen, sondern fördern. Und wir verlangen nichts als daß man uns in unserer Thätigkeit nicht störe und uns das Glück des Bewußtseins gönne, einen Factor des Fortschreitens in der Hand zu haben und ihm in möglichster Treue nach Ueberzeugung und Gewissen dienen zu können. Das wünschen wir, und um das Andere bekümmern wir uns nur so viel, als sich jeder gebildete Mann und Bürger eines Staates darum kümmern soll und muß. Wo in aller Welt liegt der Markstein, an dem sich die Wege scheiden?

Meine Herren! Die Wesenheit des Menschen ist ihm selbst das größte Geheimniß', und die gewonnene Anschauung über dasselbe stets die Veranlassung ernstlicher, theoretischer und praktischer Differenzen gewesen. Die Pestalozzi'sche Erziehungsweise strebt nach Naturgemäßheit; nur in diesem Streben liegt die Anerkennung des Natürlichen als eines an und für sich Tadellosen, das zugleich die Richtschnur für seine eigene naturgesetzliche Entfaltung in sich enthält. Der Mensch ist als neugebornes Kind Anlage, und weiter nichts, ein Geschöpf, das die Bedingungen zur Entfaltung eines menschenwürdigen Daseins in sich enthält. Er

kann dieſen Bedingungen gemäß ſich entwickeln; er kann aber auch ſein Leben dieſen Bedingungen entgegen entfalten, dann kränkeln, innerlich oder äußerlich untergehn. Die Erziehung hat ſich folglich um dieſe Bedingungen zu kümmern, und nach gewonnener pſychologiſcher Einſicht den Menſchen zu leiten. So lehrt die Naturwiſſenſchaft, ſo auch die Pädagogik, der durch Peſtalozzi die Möglichkeit gegeben wurde, ſich zur Wiſſenſchaft zu erheben. Anders, ja entgegengeſetzt lehren die Gegner Peſtalozzi's. Nach ihnen iſt der Menſch von Natur verderbt und kann nur vermittelſt des lebendigen Glaubens an Chriſtum durch Gottes Gnade erlöſt werden. — Der Peſtalozzianer glaubt die Menſchennatur richtig zu verſtehen; der Gegner die Bibel. Dort ſoll die Pſychologie die Grundlage bilden, hier die heilige Schrift. Die Gegner ſind kühn; ſie behaupten die einzig richtige Auffaſſung der Bibel und des Chriſtenthums zu beſitzen, und verdammen die ganze Auffaſſung des Menſchen in peſtalozziſchem Sinne als unbibliſch und unchriſtlich. Vergebens weiſen die erwähnten Erzieher auf die Nothwendigkeit hin, die Reſultate der Wiſſenſchaft in Einklang zu ſetzen mit dem nach ihrer Ueberzeugung univerſalen Geiſt des Chriſtenthums, dem auch ſie von Herzen zugethan ſind; vergebens heben ſie hervor, daß auch ihnen der Glaube eine innere Ueberzeugung von dem ſei, das man nicht ſiehet, eine nothwendige Kraft des Gemüths, daß man ſogar die unſer Leben regierenden und beſtimmenden Gedanken nur dann als Grundſätze aufnimmt, wenn der innere Sinn, die Selbſtge-

wißheit urſprünglichen Lebens in uns, Ja dazu ſagt; vergebens verſichern ſie, daß auch ihnen Chriſtus als das nach dem Rathe der Vorſehung erweckte Urbild göttlicher Liebe in Menſchengeſtalt erſcheine und daß auch ſie im Glauben an ihn, Troſt, Zufriedenheit und Hoffnung finden: ihr Chriſtenthum wird nicht anerkannt; die Quelle ihrer Weisheit wird getadelt, da die Bibel die einzig wahre ſei; das Beſtreben, Selbſtthätigkeit und Selbſtändigkeit, Selbſtdenken und Selbſthandeln in dem Kinde zu erregen, wird getadelt, da man die Herrſchaft buchſtäblicher Autorität für allein erſprießlich hält, und Alles hinweggeräumt wiſſen will, was dem Autoritätsglauben Schaden bringen könnte. Stillſtand in Glaubensſachen wird proclamirt. Nach Peſtalozzi iſt der Inhalt des lebendigen, fruchtbringenden Glaubens die Blüthe der ganzen inneren Entwicklung; von gegneriſcher Seite erſcheint derſelbe als ein von außen Gegebenes und wird ohne Weiteres auf dem Wege des Gedächtniſſes octroyirt, und der arme Lehrer und das arme Kind mögen zuſehen, wie ſie mit dieſem Glauben das in Einklang zu bringen vermögen, was aus tauſend Quellen der Wiſſenſchaft und des Lebens auf ſie eindringt, falls Lehrer und Schüler überhaupt geiſteskräftig genug ſind, um das wahrhaft menſchliche Sehnen nach innerer Einigung und Concentrirtheit in ſich zu erzeugen und zu ernähren. Damit der Sohn des Volks aber nicht in Zwieſpalt gerathe, werden ihm die wiſſenſchaftlichen Quellen ſo viel als möglich verſtopft. Ein ewiger Stillſtand iſt im Zeitalter der Eiſenbahnen und Telegraphen beſchloſſen!

Wir reden nicht von Denen, welche noch andere Autoritäten, als die ihrer Bibelauslegung, durch Aufrechterhaltung der Autorität überhaupt ſtützen wollen. — Ein wehmüthiges Gefühl beſchleicht uns abermals bei dieſer Reflexion am Geburtstage Peſtalozzi's. Laſſen Sie uns darum, meine Herren, den Ort betreten, an dem uns ſchon ſo mancher Kummer verſcheucht wurde, wo ſchon ſo manche Wehmuth in Nichts zerrann. Kommen Sie mit mir in die Schulſtube. Da lacht uns ein holder, freundlicher Knabe entgegen. Das kleine Herz liegt ganz in dem klaren Auge; das Innere thut ſich vollkommen im Aeußeren kund; er iſt lebendig gewordene Poeſie, dieſer Knabe, und immer, wo inneres geiſtiges Leben, wie hier das Weſen der Kindheit, im Aeußeren hervortritt, da verweilt unſer Auge gern, da fühlen wir uns gehoben und erfreut. Noch ſchallt es uns düſter in die Ohren: „Der Menſch iſt böſe von Jugend auf!" — Hinweg die grauenhafte Vorſtellung; den andern Spruch her vom göttlichen Kinderfreunde: „Laſſet die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn ihrer iſt das Reich Gottes." Ja, entwickle und entfalte dich, blühender Knabe; wir wollen hüten und abwehren, daß nichts deine Entwicklung ſtöre; wir wollen dir Stoff reichen zu dieſer Entwicklung, ſo wie es deine Natur verlangt; und wenn du größer biſt, ſo gehſt du auch dort hinein, wo die Kirchenglocken hallen, und wir führen dich, will's Gott! dem zu, der auch die Arme für dich offen hält!

Wir treten in die Classe. Da will sie nicht recht schmecken, die abstracte Kost von Gedanken und unverdauten Sätzen. Vater Pestalozzi kommt im Geist und drückt uns Instrumente und Veranschaulichungs-Mittel in die Hand. Und siehe, das Auge belebt, die Lust regt sich. Wie gern mag der Mensch doch sehen und hören mit dem inneren und dem äußeren Ohr, wie gern lauschen, wie gern vergleichen und abstrahiren. Wie freut sich das jugendliche Gemüth, wenn es eine Thatsache selbstthätig erfaßt, ein Gesetz gefunden, das Allgemeine in dem Besonderen erkannt, aus der sinnlichen Erscheinung die Idee erlöst hat. Und wie ist es doch so freudig bereit, das so Erworbene anzuwenden und durch die Anwendung zu befestigen und zu erklären; wie freut es sich, wenn es seine Einsicht wachsen, seine Kraft sich vermehren fühlt; wie, wenn ihm im Irdischen und Vergänglichen das Wirken Dessen sichtbar wird, „der Leben giebt und Tod den Blumen und Menschen."

Wir beobachten das Leben in einer auf pestalozzischen Ideen gegründeten Schule. Nach festen Grundsätzen, die dem Gedanken, daß auch die Schule eine Erziehungsanstalt sein müsse, entsprungen, bewegt sich das Ganze. Der Unterricht entfaltet und entwickelt die Kraft. In dem Ganzen herrscht der Ton ernster Strebsamkeit und ein frisches Leben. Die in dem Gedanken einigen und für denselben begeisterten Lehrer handhaben die als nothwendig erkannten Maßregeln consequent und freudig. Diese oder jene Maßregel erscheint nicht mehr stichhaltig vor dem Gedanken; sie

wird abgethan und durch eine beſſere erſetzt. Dieſe Manier, dieſes Hülfsmittel des Unterrichts erſcheint einſeitig; es wird gewogen und aufgehoben, wenn es zu leicht befunden. Aber was das Princip dictirt, das geſchieht, geſchieht unbedingt und ohne äußeren Zwang. Unausgeſetzt ringen die einzelnen Lehrkräfte nach innerer Veredelung, wohl wiſſend, daß unſer Sein lebendiger und unmittelbarer wirkt, als unſer Lehren. — Unter den Schülern weht der Geiſt des Gehorſams, der das Innere erfaßt haben muß, wenn der Menſch einmal Gott und ſeinem Gewiſſen gehorchen lernen ſoll. Die Kleinen folgen vertrauensvoll dem Führer, weil er's befiehlt; die Größeren, weil er's ihnen gelehrt, wem und warum man folgen müſſe. Einer ſucht dem Andern und dem Ganzen zu dienen, Einer dem Andern die Hand zu reichen. Die kindliche Freude des Spiels macht der ernſten Arbeit, die ernſte Arbeit dem munteren Spiele Platz. Ein chriſtlich-religiöſer Sinn weht durch das Ganze, und als heiliger, ſchöner Ort erſcheint der Tempel der Jugend. Und wo ſich Auswüchſe zeigen, da werden ſie unnachſichtlich ausgerottet, und wehmüthig vollbringt der unerbittliche Zwang, wozu die moraliſche Freiheit einſt berufen ſein wird.

Wir haben unſere Wanderung vollendet. Der Schatten Peſtalozzi's, der mit uns wanderte, verläßt uns beruhigt und ruft uns begeiſtert zu: „Ja, glaube nur, der Menſch iſt nur dann, was er ſein ſoll, wenn er dahin kommt, daß die, denen er das Leben dankt, die, ſo ihr Leben ihm danken, eben ſo wie die, die entferntere Bande des Schickſals ihm an die Seite

gegeben? — seine Nachbarn, seine Dorfs- und Vaterlandsgenossen, und vorzüglich die Verlassenen, die Unterdrückten und Nothleidenden unter ihnen, — ihm das Zeugniß gegeben: er war ein Mann, auf den man Kopfs-, Herzens- und Berufshalber zählen konnte; er zeigte in Allem, worüber er urtheilte, einen gesunden Verstand, in Allem, wozu er rieth, was er unternahm und wozu er half, einen kraftvollen, jeder Anstrengung und jeder Ausharrung fähigen Charakter, und in jedem Begegniß, das sein Herz ansprach, einen unbestechlichen Gradsinn, eine allgemeine wohlwollende Liebe, und einen zu jeder Aufopferung fähigen höheren Sinn; und indem also die Resultate seines geübten Verstandes, seines höheren Sinnes und seiner gebildeten Thatkraft in dem ganzen Umfange seines Wirkens sich wechselseitig durchdrangen, mußte Alles, was er that, nothwendig ihn selbst und alle seine Verhältnisse befriedigen, und er dadurch als ein Mensch, wie Alle sein sollten, anerkannt und als ein solcher geschätzt und geliebt werden."

Der Schatten Pestalozzi's hat uns verlassen. Die Manen dieses von uns gefeierten Mannes sind zufrieden, wenn dem Volke im engeren Sinne des Worts Heil aus der in Rede stehenden Erziehungsidee erwächst. Sie lassen sich nicht beirren durch das Eulengeschrei der jüngsten Tage, sondern sind des einstigen Sieges der großen Sache gewiß. Und dieser Sieg wird allgemeiner und durchgreifender werden, als Pestalozzi jemals geahnt hat. Das philantropische Ideal hat das humanistische Ideal, durch Studium alter Sprachen

die Naturwahrheit in den Denkmälern der Alten als Haupthebel der Bildung zu verwenden, weder unterschätzt noch angegriffen; dennoch hat er das Letztere genöthigt, sich mit dem unmittelbaren Weltgange zu befreunden, und die Realien behaupten einen kaum bestrittenen geräumigen Platz auf den Stundenplänen der Gelehrtenschulen. Die Humanität kämpft mit der Philantropie, und die endliche wahrscheinliche Lösung der Gegensätze ist noch nicht abzusehen. Auch der Geist der Methode begehrt Einlaß in die Werkstätten alter Abgeschlossenheit und Gewohnheit. Er unterminirt den Thron des allein selig machenden Stoffs, heißt ihn Mittel, was er zuerst sein soll und muß, und läßt ihn dann erst als Zweck auftreten. Das dogmatische Wissen wird allmählich verdrängt durch das kritische Erkennen. Da hilft der Gelehrsamkeit kein Sträuben. Verschanzt sie sich auch immer noch hinter den Mauern einer ehrwürdigen Philologie; die unentbehrliche Mathematik und Naturwissenschaft fordert ihr Recht, fordert Methode und Lehrkunst und Bildungsanstalten zur Erlernung dieser Mittel. Ja, an die Pforten der Universitäten, die in einigen Städten bezeichnend genug grau angestrichen sind, pochte schon der reformatorische Neuling. Und der wissenschaftliche Geist wird sich des aufgespeicherten psychologischen und Erfahrungsmaterials bemächtigen und eine pädagogische Wissenschaft construiren, eine gemischte Wissenschaft, welche in vielen andern ihre Voraussetzungen hat. Diese muß, wie die Medicin, die Gesundheit in der Erziehung von der Krankheit unterscheiden, und zur Ver-

hütung und Heilung krankhafter Zustände die Mittel angeben. Auch sie könnte einmal ihre Physiologie und Therapie aufweisen. — Und diese Wissenschaft wird pädagogische Kunstschulen gründen, welche tüchtige Wissenschaftlichkeit voraussetzen müssen. Die Lebenskunst ist anerkannt die schwerste Kunst; die Erziehungskunst wird einmal die höchste genannt werden. — Ja, es werden einmal jene Wünsche nach höherer Ausbildung befriedigt, die vor einigen Jahren so laut und so allgemein in den Kreisen deutscher Lehrer bemerkbar wurden und die denselben zu dauernder Ehre gereichen. Und die Zeit wird kommen, in der es, wie nur eine Erziehungswissenschaft, so nur eine Erziehungskunst und nur ein Lehramt geben wird. Und wenn auch der Jüngste hier in diesem Kreise kaum Aussicht hat, diese Zeit zu erleben: sie wird dennoch kommen. Wir sehen ihre Nothwendigkeit in unserem Geiste; dieselbe wird uns klarer und immer klarer, je mehr wir in den Geist der Schöpfung dessen eindringen, der heute von uns im Stillen gefeiert wird. — Es gehört hohe Bildung dazu, klarsehender und selbstbewußter Vertreter Pestalozzischer Ideen zu sein; nicht minder gehört eine große Geschicklichkeit und Kunst dazu, um als Lehrer unter den Söhnen des Volks vermittelst der Elemente des menschlichen Wissens zu der Entbindung und Kräftigung wahrhaft menschlicher Bildung beizutragen. Denn nicht überall sollen gleiche Massen erlernt und gewußt, aber das eben Angedeutete soll überall erstrebt und erreicht werden. Und diese Bildung ist nicht Wissenschaftlichkeit, nicht äußere Tournure und Glätte,

nicht Schlauheit und Verſchmitztheit, ſondern Feinheit und Biegſamkeit der Intelligenz, Takt im Umgang mit Menſchen, Selbſtgewißheit des Gemüths in den Fällen, wo uns die Ueberlegung im Stiche läßt, Feinheit des Herzens, die ſich in der Stimme des nie beirrten Gewiſſens kund thut, Kraft des Willens, die Befehle dieſer Potenzen auszuführen. Dieſe Bildung gipfelt in der innigen Beziehung der Seele zu Gott, die das Glück dankbar empfinden, das Unglück muthig ertragen und Gott vertrauen lernen muß, die die Reinheit bewahren und herſtellen, und an der eigenen Entfaltung arbeiten ſoll immerdar.

Eben wollten wir dein Bild ſinken laſſen, gefeiertes Vorbild. Da fällt uns dein Mutterbuch in die Hände. Vergönne uns, daß wir heute nicht mehr in daſſelbe hineinſchauen. Einer deiner Jünger hat es beſſer geleſen, als wir es jemals zu leſen verſtehen; Friedrich Fröbel hat dieſen Gedanken zu realiſiren gewußt. Doch ihr Beide conferirt vielleicht droben in alter Weiſe und erſtaunt nebenbei über die undankbare Welt. Da werdet ihr euch freuen, daß noch manches Häuflein vorhanden iſt, das wie das unſrige ſo ſiegesfreudig dareinſchaut; da werdet ihr einen Mann bewundern, der am Spätabende ſeines Lebens faſt einem Egmont zu vergleichen iſt, welcher todesmuthig dem ſcheinbar verlorenen Siege der guten Sache entgegenjauchzt. — Er möge vorläufig in eurem Bunde noch nicht der Dritte werden, denn wir können ihn jetzt noch nicht, wir können ihn noch lange nicht entbehren!

Dir aber wollen wir heute noch einmal ſingen, was man 1846 ſang:

Feiernde Nachwelt tritt an Deine Wiege,
Vater der Armen, Helfer der Verlaſſ'nen,
Engel der Kinder, die an Deiner Bruſt einſt
Betend ſich ſchmiegten.

Wir auch, die Lehrer, freu'n uns Deiner Weisheit,
Preiſen Dich, Vater; gieb von Deinem Geiſte,
Deiner Geſinnung, gieb zum neuen Leben
Treibende Kraft uns.

VI.

Ein erfreuliches „Zeichen der Zeit".

Denn der Menſch, der zur ſchwankenden Zeit auch ſchwankend geſinnt iſt,
Der vermehret das Uebel, und breitet es weiter und weiter;
Aber wer feſt auf dem Sinne beharret, der bildet die Welt ſich.
(Goethe in „Hermann und Dorothea".)

Wer zählt ſie alle, die nach dieſem Kernausſpruche in unſerer ſchwankenden Zeit das Uebel vermehrt und weiter ausgebreitet haben! Wie viel Furchtſame, Geſinnungsloſe und Ueberläufer giebt es nicht ſchon auf pädagogiſchem Gebiete! Mitten unter vielen troſtloſen Erſcheinungen zeigt ſich auf dieſem Gebiete das ſchöne Bild eines deutſchen Mannes, „der feſt auf dem Sinne beharrt". Der freundliche Leſer wird hier ſogleich errathen, daß wir Dieſterweg meinen. Schreiber Dieſes hat aus der Verehrung dieſes Mannes niemals ein Hehl gemacht, ſondern dieſelbe ſtets zur Schau getragen; ja, es war das in ihm nur ein Ausdruck der-

jenigen Geſinnung, welche in den Kreiſen lebt, für die ſeine Schreibereien vornehmlich berechnet ſind. Dieſe Geſinnung lebt in vielen, vielen Herzen; aber „bewegende Urſachen" zwingen Viele zu ſchweigen, wo ſie reden ſollten. Ja man ſollte reden! Den dahin geſchiedenen bedeutenden Männern errichtet man Denkmäler, und Mancher muß ſich die Anerkennung, die man ihm ſchuldet, durch ſeinen Tod gewiſſermaßen erſt erkaufen.

Warum räuchert Ihr nun Euren Todten?
Hättet Ihr ihnen doch ſolches im Leben geboten!

Wir fühlen uns gedrungen, immer wieder zu reden, und dem Lebenden ſchon zu zollen, was wir einſt dem Todten ſchuldig ſein werden. Es wird gewiß eine Zeit kommen, in der man ſtolz darauf ſein wird, mit dem Manne, von dem wir reden, in Beziehung geweſen zu ſein und von ihm gelernt zu haben; es wird eine Zeit kommen, in der Mancher mit derſelben Anhängerſchaft wird prunken wollen, die er heute ſorgfältig verſchweigt. Sie wird kommen, wenn die Zeit „der bewegenden Urſachen" und der „wiſſenſchaftlichen Umkehr" hinabgeſunken iſt in den Abgrund der Vergangenheit und das Andenken an die Hinabgeſunkene dem Pſychologen Veranlaſſung geben wird zu manchen erbaulichen und lehrreichen Betrachtungen. Gottlob! die Reihen der „bewegenden Urſachen" werden ſchon gelichtet, die Umkehrsleute ſchon leiſer und leiſer: die Reaction hat bereits ihren Culminationspunkt überſchritten. Dieſes erfreuliche Zeichen der Zeit findet ſich auch auf pädagogiſchem Gebiete; ja man fängt ſogar ſchon an, dem conſequenteſten und muthvollſten Manne,

dem eigentlichen und in seiner Art einzigen Charaktermenschen unter den lebenden Erziehern, öffentlich mehr Anerkennung zu zollen.

Kürzlich gedachten mehrere der Schüler eines Tages, an dem Diesterweg vor 25 Jahren in Berlin eingezogen ist. Der jüngst verflossene 5. Mai war dieser Tag. Man überreichte ihm eine Adresse, die von der unwandelbaren Gesinnung der Dankbarkeit und Verehrung Zeugniß ablegte. Man versammelte sich beim frohen Mahle wieder um den geliebten Lehrer, freute sich mit ihm, hing wieder wie ehedem mit Aufmerksamkeit an den Worten seines Mundes und träumte von längst vergangenen glücklichen Zeiten. Ja, es waren für den strebsamen Jüngling glückliche Zeiten, in denen es ihm vergönnt war, zu den Füßen des genialen Mannes zu sitzen! Wer diese Zeiten erlebt hat, der wird es erklärlich finden, daß meine Feder nicht zu schildern vermag, was ich augenblicklich empfinde:

Spricht die Seele, so spricht
Ach! die Seele nicht mehr.

Wer jemals das Glück hatte, Anregung von einem großen begeisterten Charakter zu erhalten, der wird mir nachfühlen können, was mich bewegt.

Ich denk' so manchmal hin und her — ꝛc. ꝛc.

Es gereicht mir zur großen Freude, den Schritt mehrerer Schüler Diesterwegs auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur unter den erfreulichen Zeichen der Zeit einregistriren zu können. — Bei dieser Gelegenheit sei es mir vergönnt, in Kürze die Leistungen

unſeres Meiſters anzudeuten und von einigen Widerſachern zu reden.

In einer der vorigen Arbeiten wies ich auf den Werth der anſchaulichen Erkenntniß hin. Peſtalozzi hat mit dem „Unterrichte anſchaulich!" den Nagel auf den Kopf getroffen. Der große Mann aberhandelte inſtinctiv, wurde von einer mächtigen Idee getrieben, die ihm ſelbſt nicht völlig verſtändlich war. Seine Jünger gingen zunächſt an die Realiſirung des Gedankens. Es iſt ein merkwürdiger Zug in der Weltgeſchichte, daß zeitgemäße Ideen in's Daſein dringen und empfängliche Gemüther begeiſtern, bevor man ſie mit ganzer Schärfe des Geiſtes erfaßt hat! Später erkennt man erſt aus der Blüthe des Baumes die Eigenheit des Gewächſes und unterſucht die Wurzel. Die zahlreichen Schriften Dieſterwegs beweiſen unwiderleglich, daß er nicht allein zum Emporblühen des ſegensreichen Gewächſes mehr beigetragen „denn ſie Alle", ſondern daß er auch zur Unterſuchung der Wurzel ſchönes und tiefes Material geliefert hat. Der Beweis für dieſe Behauptung könnte auch von mir leicht geliefert werden.

Das Geſchwätz über Methoden führt Dieſterweg nachgerade ſeinem Ende entgegen. Es giebt halt nur eine vernünftige Methode, die nämlich, welche durch Anregung der Selbſtthätigkeit den Schüler von der anſchaulichen zur begrifflichen Erkenntniß und von dieſer zu jener vorſchreiten läßt, immer aber und vor allen Dingen auf die Anſchauung losſteuernd. Es unterliegt keinem Zweifel mehr, nach welchem Maßſtabe der Unterricht und das Schulbuch gemeſſen werden muß.

Verſtändiger Weiſe kann man nur noch von einer Methode reden, die in entwickelnder, heuriſtiſcher Weiſe das Erkennen betont und von einer andern, die ſich mit der unkritiſchen, dogmatiſirenden Mittheilung des Wiſſens begnügt. Hic Rhodus, hic salta!

Die kritiſche Methode — ſo möchten wir die peſtalozziſche mit Dr. Adolf Peters in Meißen nennen — verträgt ſich ſchlecht mit dogmatiſchen Anſichten und Anforderungen. Des lieben Friedens halber ſuchten Viele dieſen Punkt zu verdecken. Dieſterweg, der keine Conſequenz ſcheut und die Erforſchung der Wahrheit mit Leſſing höher ſtellt, als die Wahrheit ſelbſt, hat ihn abſichtlich blosgelegt. Es iſt der Beweis ſehr leicht zu führen, daß ein conſequenter Kopf, ein Charakter im großartigen Maßſtabe, innerm Drange gemäß zu dieſem Schritte kommen mußte. Der Vielſchreiber Körner in Halle, der zwei Journale redigirt, alle Naſelang ein dickleibiges Buch und eine Menge pädagogiſcher Aufſätze fabricirt und dabei Oberlehrer an einer Realſchule ſein ſoll, tadelt ihn in ſeiner „Geſchichte der Pädagogik" dieſerhalb. In einem Raiſonnement, das eine Seite lang iſt, wird der Dieſterweg andern guten Männern, die auch einmal ein Buch geſchrieben haben, coordinirt. Der Herr Körner bedauert, daß die Kammern dem Manne nach einer vielverzweigten Thätigkeit die Hälfte des Gehalts geſtrichen haben. An der Spitze der Seite, die er dem in Rede Stehenden gewidmet hat, lieſ't man: „Er, D., kokettirt mit ſeinem Rationalismus und verfolgt mit Bitterkeit die entgegenſtehende Anſicht." — Die

entgegenstehende Ansicht soll doch wohl die orthodoxe sein. Wir können nicht unterlassen, der Orthodoxie einige frühere Sätze Ihres Kämpen vorzuführen:

„Der Sauerstoff ist das Diesseits und Jenseits, denn seine Gegenwart zeigt, daß es kein Diesseits und Jenseits des Lebens giebt."

„Der Menschenleib ist ein kunstvoller Bau von luftartigen Stoffen; aber diese Stoffe erschaffen geistige Erinnerung (!), Kenntniß, Wissen, und diese Producte des Stoffwechsels im Menschenleibe sind der Macht des Sauerstoffs entrissen."

„Der Astronom wird nicht müde, in die Mondscheibe zu blicken, um die Geheimnisse des wahren Jenseits herauszulesen."

„Das größte Weltwunder ist der Mensch; er ist ja der in Fleisch und Bein erscheinende Geist, er ist der denkende Stein, die bewußtvoll empfindende Luft, das zu Gedanken vergeistigte Wasser. Der vollendete Gottmensch ist und bleibt ein Wunder, das wir nur anstaunen und verehren, nimmer aber erklären können. Der Mensch ist die Welt." „Da nun auch der Kalk, der Phosphor, Salz und Eisen chemisch scheidbare Gasarten sind, so wird der ganze Mensch ein Luftgebilde, ein sichtbar gewordenes Unsichtbare. Der Mensch ist fest gewordene, denkende, fühlende Luft. Jene Tempel und Dome, jene Staaten mit ihren Gesetzen ꝛc. sind das Erzeugniß der wollenden Luft. — Wollt ihr ein größeres Wunder haben? Wollt ihr die Haarlinie

auffinden, wo der Gasmenſch nur Gas iſt und wo der Gedankenmenſch anfängt?"

„Das Leben iſt der Tod."

„Der Menſch iſt das Wunderwerk der Welt; er iſt denkende, erkennende, ſich ſelbſt bewußte Materie."

„Sinnreich iſt die Natur geweſen, als ſie unter die lebenden Geſchöpfe die Fähigkeit der willkürlichen Bewegung vertheilte."

Dergleichen und andere Sätze ſind zu leſen in folgendem Werke: „Der Menſch und die Natur. Skizzen aus dem Cultur- und Naturleben. Leipzig, Brandſtetter." (284 S.)

Herr Körner hält dieſe Anſchauung entweder feſt oder er hat ſich bekehrt. Im zweiten Falle gehört er zu denen, „die zur ſchwankenden Zeit auch ſchwankend geſinnt ſind"; in beiden Fällen hätte er ſich zu allerletzt an eine Geſchichte der Pädagogik und eine Beurtheilung Dieſterwegs, dieſes koloſſalen, verehrungswürdigen Charakters, machen ſollen. Eine ſcharfe Feder ſollte eine Section ſeines Machwerks „für beide Confeſſionen" unternehmen. In einer empfehlenden Notiz auf dem Umſchlage ſeiner geſchichtlichen Charakterbilder heißt es freilich, der Werth des Buches ſei von allen hervorragenden Größen anerkannt und nur von Kleingeiſtern nicht gewürdigt worden. Das könnte abſchrecken. Allein mancher wird nichts weiter ſein wollen als ein Kleingeiſt und ſich weder vor den Conſequenzen dieſer Redensart noch vor dem berühmten „Gasmenſchen" in Halle, dem Redacteur zweier weit verbreiteter Organe, fürchten. Herr Körner erfreut ſich eines guten Ab-

ſatzes ſeiner Produkte; denn er ſchreibt hübſch für beide Confeſſionen und vergißt nicht den unvermeidlichen und gewiß ſehr empfehlenden Hieb auf Dieſterweg. Die „Geſchichte der Pädagogik" hat auch ſchon die zweite Auflage erlebt. „Octavio, du haſt's erreicht!"

Doch gehen wir weiter im Text. Die Art, in welcher Dieſterweg ſeine Anſichten darlegt, entſpricht ſeinem Charakter. Er redet gerade heraus, ehrlich und derb und macht auch dem Gegner gegenüber keine Umſchweife. Ja, er iſt ein kritiſches Genie, und wen er einmal „in der Mache" hat, „der iſt beſorgt und aufgehoben". Solche Art ſetzt natürlich viel böſes Blut und die zarten Nerven können ſie nicht wohl ertragen. Uns wundert's nicht, wenn wir dieſen Ausſpruch durch Thatſachen beſtätigt ſehen. Es hat uns aber ſehr befremdet, daß ſogar Löw in der pädagogiſchen Monatsſchrift, dem immer noch friſchen Journal, das neuerdings wieder einen neuen Aufſchwung nimmt und zuverſichtlich immer mehr nehmen wird, von Bezwingung „ſeines wilden Herzens" redet. Es heißt im Märzheft des elften Jahrgangs, Seite 200, zuletzt alſo: „In Dieſterweg's Hand iſt noch heute viel gelegt; er iſt bei weitem der hervorragendſte Vertreter einer pädagogiſchen Richtung, deren jetzt zum Theil abgeriſſene Fäden früher oder ſpäter einmal wieder angeknüpft werden müſſen, denn unmöglich können wir für alle Folgezeit prädeſtinirt ſein, pädagogiſch zu verkommen. In ſeinen Schriften wird man viel willkommene Anknüpfungspunkte finden, wenn ſie klar zu Tage liegen, wenn er ruhig und unbefangen ausſpricht, was ſeine

reiche Erfahrung ihn lehrt, ſein ſcharfer Geiſt erkennt und — — wenn er ſein wildes Herz bezwingt." — Die offene Anerkennung von Seiten Löw's, dieſes tüchtigen, ehrenwerthen Charakters, erſcheint uns auch als ein erfreuliches Zeichen der Zeit; aber wir können nicht begreifen, was er mit dem „wilden Herzen" ſagen will. Nach ihm hätte vor Allen, um nur Einen zu nennen, auch Luther ein wildes Herz gehabt. Man denke nur an ſeine Polemik gegen den König von England. Ohne dieſes wilde Herz aber hätten wir ſchwerlich eine Reformation erlebt. Selbſt der ſanftmüthige Melanchthon wäre nicht im Stande geweſen, Aehnliches zu leiſten. In einer abgeſchwächten, muthloſen Zeit thun kernhafte Sätze, thut eine „deutſche" Sprache beſonders noth, und in der Regel wirken Wahrheiten mehr durch die ſubjective Färbung ihrer Form, die ihnen ein tüchtiger Geiſt gab, als durch ihren objectiven Inhalt. Laſſen wir ihm alſo ſein wildes Herz und freuen wir uns der Jugendfriſche und Jugendkraft des nun bald 68-jährigen Mannes. Was dieſes wilde Herz in unſerer Zeit „des pädagogiſchen Verkommens", der „abgeriſſenen pädagogiſchen Fäden" genutzt hat, das wird die Geſchichte der Pädagogik einſt zu würdigen wiſſen, einſt, wenn ſie ſich nicht unter den „Gasmenſchen", ſondern unter den ernſten tiefen Denkern und Forſchern ihre Organe ſuchen wird.

Dann wird auch die zürnende „Gelehrſamkeit" ihre Segel ſtreichen müſſen. Sie war empört, daß „der Dieſterweg" den methodiſchen Maßſtab an den Erwerb ihrer Produkte legen wollte. Aber wahr iſt und

bleibt der Schopenhauer'ſche Gedanke: „Dem eigenen Denken, aus welchem allemal ein zuſammenhängendes Ganzes, ein, wenn auch nicht ſtreng abgeſchloſſenes Syſtem ſich zu entwickeln trachtet, iſt nichts nachtheiliger, als ein zu ſtarker Zufluß fremder Gedanken; weil dieſe, jeder einem andern Geiſte entſproſſen, einem andern Syſteme angehörend, eine andere Farbe tragend, nie von ſelbſt zu einem Ganzen des Denkens, des Wiſſens, der Einſicht und Ueberzeugung zuſammenfließen, vielmehr eine leiſe babyloniſche Verwirrung im Kopfe anrichten und dem Geiſte, der ſich mit ihnen überfüllt hat, nunmehr alle klare Einſicht benehmen und ihn beinahe desorganiſiren. Dieſer Zuſtand iſt an vielen Gelehrten wahrzunehmen und macht, daß ſie an geſundem Verſtande, richtigem Urtheil und praktiſchem Tacte vielen Ungelehrten nachſtehen, welche die von außen durch Erfahrung, Geſpräch und wenige Lectüre ihnen zugekommene geringere Kenntniß ſtets dem eigenen Denken untergeordnet und einverleibt haben." Vor ſolcher „Verwirrung" ſchützt das methodiſche Lernen. Es hilft nichts: Die Gelehrten werden bei Peſtalozzi in die Schule gehen müſſen und Dieſterweg wird trotz aller Schmähungen, mit denen er von Seiten der Gelehrtenwelt überſchüttet wurde, Recht behalten.

Er hatte es mit aller Welt verdorben, mit den Theologen und Philologen, mit den Nervenſchwachen und Intereſſirten, denen die Wahrheit eine „milchende Kuh" iſt und was weiß ich mit wem noch. Wie ich aus Erfahrung weiß, ſo mußten die Lehrer ſeine Bücher ſorgfältig vor den Augen des geiſtlichen Herrn Inſpec-

tors verſtecken und die „Rheiniſchen Blätter“ wurden überall hinausgemaßregelt. Aber der Culminationspunkt dieſer Miſere iſt überſchritten; man fängt wieder an — und das iſt auch ein erfreuliches Zeichen der Zeit — dem wackern Greiſe die gerechte Anerkennung und Dankbarkeit offen zu zollen. Natürlich! Denn

wer feſt auf dem Sinne beharret,
der bildet die Welt ſich!

VII.

Der Idealismus in der Schule.

Vortrag, gehalten am 2. Sept. 1857 in der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungs-Wesens in Hamburg.

Idealismus, Realismus und Materialismus — das sind drei Wörter, die von uns Allen, m. H., viel gelesen und gehört werden. Soll ich eine Definition des ersten Begriffs vorausschicken? Vielleicht erlassen Sie mir solches, wenn ich erst weiter geredet haben werde.

Unter den angegebenen drei Begriffen bildet Nr. 1. und Nr. 3. — also Idealismus und Materialismus — einen Gegensatz. Wir wollen später sehen, wie sich der Realismus zu ihnen verhält. Es giebt einen theoretischen und praktischen Idealismus und einen theoretischen und praktischen Materialismus. Wer da überzeugt ist, daß der Geist die Welt regiert, und daß die Materie von ihm abhängig ist und beherrscht wird, daß das geistige Leben nicht etwa ein Product des

materiellen, ſondern Letzteres nur eine Bedingung der Erſcheinung des Erſteren genannt werden muß, der iſt ein theoretiſcher Idealiſt. Der erhabene Sohn unſerer Nation, den wir Alle verehren, bekennt ſich zu ſolchem Idealismus, und ſpricht dieſe ſeine Ueberzeugung aus in folgenden bekannten Worten:

Und ein Gott iſt, ein heiliger Wille lebt,
Wie auch der menſchliche ſchwanke;
Hoch über der Zeit und dem Raume ſchwebt
Lebendig der höchſte Gedanke.
Und ob Alles in ewigem Wechſel kreiſt:
Es beharret im Wechſel ein ruhiger Geiſt.

Sie wiſſen, daß dieſer Idealismus der Anfang der Religioſität iſt. Religiös iſt der, welcher ſein Leben in Beziehung ſetzt zu einem höchſten Weſen, von dem ſein eigenes Weſen ein Abglanz iſt, der es für ſeine Lebensaufgabe hält, dieſen Abglanz durch ſtete Selbſtentwicklung dem Urbilde immer näher zu bringen, bei jedem glücklichen Ereigniß zuerſt die Hände faltet zu einem

„Mein erſt Gefühl ſei Preis und Dank!“

im Unglück vertrauensvoll auf den Lenker aller Dinge blickt und ſeine Kraft als ein Pfund betrachtet, mit dem er hier auf unſerem kleinen Planeten ſo viel als möglich wuchern ſoll.

Es iſt meine tiefſte Ueberzeugung, daß dieſer Idealismus in der Schule durchaus herrſchen, daß er das Gemüth des Lehrers bewegen und einnehmen, und ſich der Herzen der Schüler allmählich bemächtigen muß, falls man von der Schule eine erſprießliche Wirkſamkeit erwarten will.

Der theoretiſche Idealismus tritt bei einem ideal geſinnten Gemüth ferner zu Tage, wenn es ſich darum handelt, eine geſunde Anſicht von der Weſenheit des Menſchen zu erlangen. Der Menſch iſt dem Menſchen ſelbſt das größte Geheimniß, das iſt gewiß. Als Spitze der Erdentwicklung bleibt das Geſchöpf Menſch ein ſtetes Object der wiſſenſchaftlichen Forſchung und vielleicht hätte ſie, die naturwiſſenſchaftliche und philoſophiſche Forſchung ſelbſt, ein Ende erreicht, falls es gelungen wäre, den Schleier gänzlich zu lüften, der des Menſchen geheimſte und innerſte Geſtalt umgiebt. Je nun, ſoll man ſich, was die Erſchauung der Weſenheit des Menſchen betrifft, in jenen Räumen, in denen man es tagtäglich und ſtündlich mit heranwachſenden Menſchen zu thun hat, mit dem Spruche des Fauſt begnügen:

„Und ſehe, daß wir nichts wiſſen können?“

Der Idealiſt iſt fern von ſolcher Genügſamkeit; er erwirkt ſich eine Anſchauung, die ihm genügt und ihm ein Führer und Leitſtern iſt; er hört die Meinungen der Forſcher und Denker, vergleicht damit ſeine eigenen, aus der Erfahrung geſchöpften Anſichten, und bildet ſich auf ſolche Weiſe ein Urtheil, das ſeiner Entwickelungsſtufe, ſeinen Geiſtes- und Herzensbedürfniſſen entſpricht. Denn in dem letzten Grunde iſt der entwickelte und denkende Mann auch in dieſer Beziehung auf ſich ſelbſt angewieſen. Als Jüngling erfaßt die tiefer angelegte, ſchwärmeriſche Natur dieſes und jenes fremde Syſtem, dieſe und jene fremde Meinung. Der jugendlich Strebende denkt ſich hinein in

ein Syſtem und arbeitet unabläſſig, ſolches in allen ſeinen Gliederungen und Conſequenzen zu erfaſſen. Und er thut wohl daran; denn ſolche Arbeit iſt eine vortreffliche Gymnaſtik des Geiſtes, und ſie gewährt einen ſichern Standpunkt, auf welchem er die Hebel und das Secirmeſſer anſetzen kann, wenn andere mit den ſeinigen divergirende Anſichten auf ihn eindringen. Werfen dieſe, bei aller Gegenwehr, das, was ihm lieb und werth geworden, über den Haufen, ſo gelangt er wenigſtens zu einem Beſitze, der ihm Mühe machte und gerade dadurch ſein völliges Eigenthum wurde. Dem Jünglinge gegenüber hat alſo Mephiſto ganz recht, wenn er behauptet:

Am beſten iſt's, daß Ihr Einen hört,
Und auf des Meiſters Worte ſchwört.

Der Mann hat aber ſpäter nicht allein die Angriffe fremder Meinungen und Sätze auszuhalten; die Anforderungen der Praxis, der er dient, wie des Lebenskreiſes, in dem er ſich bewegt, erheiſchen gebieteriſch, daß er ſie höre. Mit offenem Auge betrachtet er dieſes Leben, wo es ihn in nächſter Nähe und in weiteren Kreiſen umwogt, beobachtet mit ſcharfem Blicke, was dieſes Leben verlangt, und fragt ſich, wie ſich zu ſolchen Anforderungen nun Dasjenige verhalte, was er für wahr und nothwendig hält. Allein er ringt unabläſſig nach einer Einheit der Anſchauung, und obgleich er manches hat fallen laſſen müſſen, was ihm lieb und werth geworden war; obgleich er ſogar genöthigt wurde, dieſes oder jenes Syſtem, für das er ſchwärmte, und das er ſogar für ein allgemein gül-

tiges und für einen Ausdruck der abſoluten Wahrheit hielt, nunmehr als eine conſequent und umfaſſend dargelegte Privatmeinung zu halten, der er inſofern zum Dank verpflichtet iſt, als ſie zur Entwickelung ſeines ganzen Weſens beitrug: ſo kann er ſich dennoch von jener Concentrirtheit und Klarheit nicht trennen, für die ihn das Syſtem begeiſterte. Solche Einheit und Concentrirtheit, m. H., verlange ich zunächſt von uns, die wir alleſammt Leiter irgend welcher Schule ſind; dieſen Idealismus ſollen und müſſen wir haben. Wir müſſen ihn haben, weil nicht allein Knaben, ſondern auch junge Männer in unſerer Umgebung ſtehen, die von uns Klarheit und Feſtigkeit zu verlangen das Recht haben, und weil derjenige einen feſten Stützpunkt haben muß, der die Hebel zu einer Wirkſamkeit von einiger Bedeutung und einigem innern Werthe anſetzen will.

Iſt der Menſch frei oder nicht frei? Das iſt eine der Cardinalfragen, wenn es ſich um die Weſenheit des Menſchen handelt. Der Materialiſt ſagt bekanntlich „nein"; der religiöſe Idealiſt zuweilen „ja"; der philoſophiſche gleichfalls nicht ſelten nur bedingungsweiſe. Die größere Anzahl der Lehrer, die in der Praxis die Augen offen halten, werden die Frage bejahen, alſo zur Fahne einer Richtung des religiöſen Idealismus ſchwören. Denn alle Zucht und Vermahnung, ſo werden ſie ſagen, ſind im letzten Grunde Einwirkungen auf den Willen des Menſchen. Wäre dieſer unabänderlich und bewegte ſich „nach dem Geſetz, wonach er angetreten", ſo ſänke unſere Disciplin mit

ihren Belobungen und Strafen zu einer bloßen, durch die Gemeinschaft nothwendig gewordenen Abwehr herab, und mit unsern Ermahnungen, Vorstellungen, sittlichen und religiösen Belehrungen könnten wir zu Hause bleiben. So viel steht fest: sollte ein Lehrer wirklich so vom Geiste verlassen werden und ernstlich und dauernd zum Materialismus übergehen, so möge er sein Mandat den Kochkünstlern übergeben und aus den Schulräumen scheiden. Aber es ist nicht wohl denkbar, daß ein wirklich tüchtiger, d. h. sehender und durchgebildeter Practicus dahin kommen sollte. Er wird im Stande sein, manchen verdorbenen Jungen, dessen Wille die Richtung auf das Verkehrte genommen hat, umzulenken, manches räudige Schaf zu retten und darin seinen höchsten und schönsten Lohn zu finden. Die Praxis also, die vor allen anderen Stimmen Gehör verlangt und Gehör haben soll, wird ihn eines Besseren belehren. Ja wohl, wirft uns mancher Philosoph ein, ihr habt Recht, ihr könnt bewirken, daß die That, die Wirksamkeit eines Menschen, nach und nach eine andere Farbe annimmt. Die That ist Folge des Entschlusses, hat also insofern einen idealen, in uns selbst zu suchenden Grund, und ist — wenn ihr das Wort richtig verstehen wollt — insofern frei. Aber wißt ihr damit schon, ob der Wille selbst ein freier ist? Der Entschluß ist ein Product zweier Factoren: der eine Factor ist das, was auf den Willen wirkt, das Motiv, der andere die Willenskraft selbst. Je nun, wenn der Wille unabänderlich und grundlos und nur die Veränderung der Motive den Handlungen

eine andere Farbe verliehen hätte? Ihr ſtraft den halsſtarrigen Böſewicht und ermahnt ihn; ihr zwingt ihn zunächſt durch Furcht, gut zu handeln. Später jauchzt ſeine innere Natur auf, wenn er eine Zeitlang den rechten Weg geht; er lernt lieben, was ihr von ihm verlangt, erkennt nun mit einem Male die Berechtigung eurer Ermahnungen, verſenkt die Sätze, die ihr ihm zuerſt vergebens ausſprachet, in den Grund ſeiner Seele und verwandelt ſie zu Grundſätzen, ſo daß dieſelben alſo dauernde Motive für ſeine Willensregungen werden. Aber beweiſt dieſes alles ſchon die Umänderung des obengenannten zweiten Factors? Iſt die Umänderung nicht vielmehr in den Motiven zu ſuchen, deren Zahl vermehrt worden iſt, und die zum Theil andere geworden ſind? Kann der Wille dabei ſich nicht nach unabänderlichen Geſetzen bewegen, alſo im tiefſten Grund unfrei ſein? Kann die Art, wie ein beſtimmtes Motiv unter denſelben Umſtänden auf den Willen wirkt, nicht doch dabei eine von Anfang an nothwendig beſtimmte ſein? Ja oder Nein, was liegt daran? Möge ſich der Eine immerhin in die bekannte idealiſtiſche Anſicht einer Religionspartei, der Andere in die eben angedeutete philoſophiſche Anſchauung verlieben: genug, daß wir die Thaten eines Menſchen durch Unterricht und Erziehung regeln, und den jungen Erdgebornen auf die Bahn des Rechten und der Tugend zu führen vermögen; genug, daß wir durch Geiſt auf den Geiſt zu wirken im Stande ſind, und daß wir uns nicht vor der Küche, als dem eigentlichen punctum saliens, zu beugen haben und beugen.

Solcher theoretiſcher Idealismus, den ich uns nicht erſt anempfehlen will, ſondern den ich bei uns vorausſetze, m. H., führt uns ſelbſtverſtändlich zur Pädagogik als Wiſſenſchaft. Wir ſollen natürlich nicht „Schulhalter" ſein, wie mich und meinesgleichen ein Herr Dr. Georgens genannt hat, dem ich in meinem neulich erſchienenen „Anti-Georgens"*) die Wahrheit geſagt habe. Ein „Schulhalter" wäre ein Schulvorſteher, der ſeine Schule einzig und allein als eine Erwerbsquelle und Erwerbsſtätte betrachtete. So mancher vorlaute Menſch wälzt auf die hamburger Directoren ohne Weiteres den Verdacht des Materialismus, weil er glaubt, daß die private Stellung unſerer Schulen nothwendig dahin führen müſſe. Nun ja, das geſchäftliche Hamburg verlangt auch vom Schuldirector, daß er rechne, ſeine Verhältniſſe ordne und die Nothwendigkeit des Erwerbs nicht allzu gering anſchlage. Der brave Hamburger ſieht nicht ein, daß der Lehrer denn nun durchaus verurtheilt werden müſſe, „ein armer Teufel" zu ſein und zu bleiben. Gottlob! ſagen wir; denn man ſcheint ſich an das äußerliche Märtyrerthum des Lehrerſtandes im größten Theile des deutſchen Vaterlandes nun nachgerade gewöhnt zu haben; ja, es ſcheint beinahe, als ob man es dem Lehrer völlig übel nimmt und ihn mit mißtrauiſchen Augen betrachtet, wenn auch er daran denkt, ſich und die Seinigen möglichſt ſicher zu ſtellen. Als ob es ein

*) Anti-Georgens von Dr. Wichard Lange. Hamburg, Hoffmann u. Campe.

Verbrechen wäre, wenn ſich der Lehrer auch etwas erwirbt, falls er dazu im Stande iſt! — Falls er dazu im Stande iſt, ſagen wir; denn es iſt leider im Ganzen auch bei uns dafür geſorgt, „daß die Bäume nicht in den Himmel wachſen", und ſind wir auch glücklicher geſtellt, als viele Collegen, ſo theilen wir doch auch in dieſer Beziehung im Ganzen das Loos des ganzen Standes. Ja es ſcheint, als ob ſich unſere Mitbürger immermehr daran gewöhnten, uns das billigere Schulgeld des Auslandes vorzuhalten, und an den Auslagen für den Unterricht des Kindes Summen zu ſparen, die bei Gelegenheit irgend welchen Vergnügens nicht in Betracht gezogen werden. Theilen wir nun das Loos des ganzen Standes in materieller Hinſicht, ſo wollen wir auch die Freude und Erhebung unſerer Brüder theilen, welche ihnen aus einem wahrhaft hohen, pädagogiſchen Streben und aus dem Bewußtſein erwächſt, daß ſie für den eigentlichen Zweck des Menſchheitslebens, für die Entwickelung und Erhebung unſeres Geſchlechtes am unmittelbarſten mitzuarbeiten im Stande ſind. Dieſer hohen Aufgabe wollen auch wir uns ſtets bewußt ſein und uns unſerer Bedeutung in der menſchlichen Geſellſchaft freuen; wir wollen unausgeſetzt ſtreben uns derſelben würdig zu machen, unſer Sinnen nnd Denken unausgeſetzt darauf richten, wie wir dem Zwecke am beſten dienen. Pädagogiſche Anſtalten ſollen unſere Anſtalten werden, in denen man nach dem Höchſten und Beſten ringt; zuerſt wollen wir nach dem Reiche Gottes trachten und ſeiner Gerechtigkeit und dann hoffen und glauben, daß

auch uns das zufallen werde, was das äußere Leben gebieterisch fordert. In diesem Sinne wollen wir Idealisten sein. Und dieser Idealismus möge mehr und mehr Raum gewinnen auch in dieser Gesellschaft.

Wir stehen an der Grenze unserer Betrachtung des theoretischen Idealismus und gehen über zu dem praktischen. Ein praktischer Idealist ist in seinem Berufe und im Leben, wer nach Grundsätzen und Ideen handelt. Ideen haben und das Handeln — diese Zweiheit gehört dazu. Wer Ideen nachjagt, ohne daß ihn selbige zu einer vernünftigen Thätigkeit drängen, ist ein Schwärmer, ein Phantast; wer ideenlos handelt, ein Tagelöhner. Praktische Ideen sind Musterbilder irgend welcher Zustände oder Thätigkeiten. Ein pädagogisch angeregter und pädagogisch tüchtiger Dirigent bildet sich z. B. aus dem Mittelpunkte seiner Theorie heraus ein Musterbild der eigenen Anstalt. Dieses Bild läßt ihm keine Ruhe. Es treibt ihn, fortwährend Neues und Besseres herbeizuschaffen; es ist ihm ein Spiegel, worin er die Mängel und Fehler der selbstgeschaffenen Institution in recht scharfen Umrissen erblickt. Denn das Gewordene entspricht diesem Bilde niemals völlig:

Und ist Vollkommenes ein Ziel, das stets entweicht;
Doch soll es auch erstrebt nur werden, nicht erreicht.

Die Anstalt eines tüchtigen Dirigenten kommt also aus dem Bereiche des Werdens nicht heraus. — Warum aber halte ich solchen Idealismus für nothwendig? Einmal, weil ich uns Allen jenes Glück und jene Zufriedenheit gönne, die aus einem entschiedenen Han-

deln, einer unabläſſigen Strebſamkeit hervorgeht. In der That, wer dieſes Glück und dieſe Zufriedenheit nicht kennt, der muß Vieles entbehren in der Welt! Zweitens wünſche ich uns dieſen Idealismus, weil es einmal ein Naturgeſetz iſt, daß der zurückkommt, der nicht mehr vorangeht; und ein unverſtändiger und des Menſchen unwürdiger Stillſtand ein Hauptnagel iſt zu dem Sarge unſerer Schöpfung. Ich will mich näher erklären. Das, was wir als Vorſteher einer größeren Anſtalt durch eigenen Unterricht und eigene unmittelbare Thätigkeit zu Wege bringen, fällt am Ende im Hinblick auf das Ganze nicht ſchwer in die Wagſchale. Eine Reihe junger, ſtrebſamer Männer dient mit uns dem Ganzen. Je beſſer wir nun im Stande ſind, dieſe mit uns arbeitende Corporation, dieſe kleine Armee in das Feld zu führen, um deſto gediegener werden unſere Leiſtungen ſein. Aber dieſe kleine Armee muß begeiſtert ſein, wie wir ſelbſt, muß gleich uns getrieben werden von einer innerlichen Macht, muß an eben der Stelle ihren Lohn empfangen, an welcher wir ihn zu ſuchen haben. Denn wer ſich den Beruf des Lehrers erwählt, dieſe ſchwere und dornenvolle Laufbahn, der erhält gleich dem Poeten in Schiller's Theilung der Erde eine Anweiſung auf den Olymp, weil die Welt ſchon vertheilt iſt, und Jeder, der Hände hatte, ſchon zugelaufen iſt, ſich einzurichten. Was ſoll den jungen Mann alſo anders anregen, tragen und begeiſtern, als daß ihm dieſe Anweiſung auf den Olymp nun auch wirklich ſucceſſive und ſtetige Auszahlung verſchafft, daß er ſich angezogen und er-

freut fühlt durch ein frisches und stetiges, ideales Streben, daß er gleich uns, den Vorsatz rege erhält, angesichts einer hohen Lebensaufgabe alle Mißstände freudig zu ertragen, mit einer bescheidenen äußeren Stellung in der Welt zufrieden zu sein und den äußerlich Glücklicheren nicht zu beneiden, der die Materie tributpflichtig macht, während er sich an den Geist wendet, der die Welt regiert. Wie soll der junge Lehrer treu, gewissenhaft und mit Liebe in seinem Berufe arbeiten, wenn er nicht sieht, daß er da, wo er steht, im Dienste der hohen erziehlichen Aufgabe wirkt, daß die Macht und der Einfluß des Dirigenten zwar innerhalb dieser Wirksamkeit eine höhere, die Aufgabe und die Arbeit aber eine gemeinschaftliche ist, daß das Verdienst, welches sich das Schulganze erwirbt, auch theilweise mit auf seine Rechnung kommt, daß es am Ende nicht darauf ankommt, welche Stellung wir in dem Weinberge einnehmen, sondern wie treu und tüchtig wir diese Stellung auszufüllen suchen und wirklich ausfüllen. Verlassen Sie sich darauf: ohne ein frisches ideales Streben ist kein wirkliches Lehrercollegium möglich, und ohne dieses an einer größeren Schule keine ersprießliche Wirksamkeit. Ja, der ganze deutsche Lehrerstand kann ohne dasselbe nichts Erkleckliches leisten. Den recht anschaulichen Beweis für diese Behauptung liefern uns die jüngste Vergangenheit und auch die Gegenwart. Mit Pestalozzi war unserem Stande ein Ideal aufgegangen, und als man darangging, seine Ideen zu verwirklichen, erwachte im deutschen Lande das herrlichste ideale Streben. Massenhaft

drängten ſich die Jünglinge zu den Lehrerbildungsſtätten, als gälte es, den köſtlichſten Preis zu erringen. Da fing man an, den Hauptnerv dieſes blühenden Lebens zu unterbinden, und je ſiegreicher die Reaction wurde, um deſto mehr nahm die Theilnahme für den Lehrerſtand ab. Endlich hat man es gewagt, den letzten ſchon gar klein gewordenen Strom erziehlichen Lebens und Strebens regulirend einzudämmen und abzuſperren, und eine Schablone an die Stelle freier Entwickelung zu ſetzen. Und nun ſehe man ſich doch um, wie es augenblicklich mit der Theilnahme für den Lehrerberuf ausſieht. Ich für mein Theil kann in der Geſchichte der pädagogiſchen Entwickelung keinen andern zureichenden Grund der geiſtigen Blüthe, als den des blühenden Idealismus, des friſchen Strebens finden, und mir ſcheint es, als ob die Haupturſache des um ſich greifenden Lehrermangels in der gewaltſamen Negation dieſer Strebſamkeit zu ſuchen iſt. Der Lehrermangel aber wird für uns Alle bald eine drohende Erſcheinung. Ja, ich ſage Ihnen, m. H., es wird nicht lange mehr währen, ſo werden wir Alle unſere Mühe und Noth haben, tüchtige Kräfte für unſere Anſtalten zu gewinnen. Eine Zeit der Ermüdung und Theilnahmloſigkeit wird kommen, die wir Alle vor einigen Jahren nicht für möglich gehalten haben würden. Und keine Ausſicht auf Gehaltszulagen und ſonſtige Verbeſſerungen wird im Stande ſein, dieſen heilloſen Zuſtand aufzuheben, oder ſeine Verallgemeinerung aufzuhalten. Die Materie kann auf unſerem Gebiete nun und nimmermehr erſetzen, was uns durch das

Niederhalten und die Vernichtung freier Strebſamkeit und lebendigen Fortſchritts genommen wird. Noch einmal ſei's geſagt: der Geiſt iſt's, der überall die Welt regiert, und auf unſerem Gebiete iſt er es ganz vornehmlich. — Wir, m. H., leben auf einer glücklichen Scholle deutſcher Erde, wo zwar Niemand für uns ſorgt, wo uns aber auch Niemand einengt und einzwängt. Laſſen Sie uns dieſe Freiheit ausbeuten und ſtrebſam ſein, ſo viel wir vermögen! Unſere Stadt dient im Großen und Ganzen der Materie, aber ſo Gott will! niemals dem Materialismus, und wir vor Allen wollen unſern deutſchen Collegen beweiſen, daß man auch den großen Zwecken mit Zähigkeit und Aufopferungsfähigkeit dienen kann, „wo das Geld im Kaſten klingt".

Alſo der Idealismus ſoll herrſchen im Gemüthe des Dirigenten und in den Lehrercollegien. Ferner ſoll er ſich ſogar zeigen in der Auswahl und Behandlungsweiſe des Unterrichtsſtoffes. Der Gedanke, welcher in Hinſicht des Unterrichts in einer Schule dominiren ſoll, heißt bekanntlich: „die moderne Schule hat den Unterricht in den Dienſt der Erziehung zu ſtellen". Auch Schulen ſollen einen erziehlichen Zweck verfolgen, ſo weit ſolches in ihrer Macht liegt. Natürlich kann die Schule nur ein Factor ſein, und es wirken noch andere, zum Theil weit ſtärkere Mächte auf den Menſchen ein. So ſehr wir in eigenem Intereſſe als Schulmänner geneigt ſein werden, den Einfluß der Unterrichtsſtätten hoch anzuſchlagen, ſo ſehr müſſen wir uns dennoch hüten, uns mit unſeren erziehlichen Einflüſſen

zu gebärden, als hätten wir damit das Heil der Welt allein in der Hand. Solches Gebahren ſcheint wieder modern geworden zu ſein. Ich denke zunächſt an „Dr. Georgens auf Schloß Lieſing nächſt Wien", der die ſogenannte Tagesfrage der „Erziehung der Arbeit durch Arbeit" in eigenthümlicher Weiſe verficht. Er redet von der Aufhebung des Gegenſatzes der Stände, von der Ueberwindung des Proletariats und der Zweiheit einer mechaniſchen und intelligenten Volksarbeit und wer weiß von was für hohen Dingen, und wenn er es auch nicht direct ausſpricht, daß die Schule dieſes Alles leiſten ſolle, ſo kommt man doch durch ſeine ganze, ziemlich unklare Darſtellung unwillkürlich zu dieſer Annahme. Der modernen Schule wirft er vor, daß ſie den Menſchen der ſchaffenden Arbeit entwöhne, was nur die Schulhalter nach ſeiner Meinung nicht glauben wollen. Wunderdinge will der Mann, wie es in der That ſcheint, dadurch erreichen, daß er den Sohn des Volkes vom 6. bis 14. Jahre nicht blos lernen, ſondern, wie er ſagt, „arbeiten" läßt. Ich denke, derartige Gewalt ſchreiben wir der Schule beſcheidener Weiſe nicht zu. Meiner Meinung nach hat jede Schule und alſo auch die Volksſchule ihre eigenthümliche Sphäre zunächſt in dem Erkennen und der Erkenntniß. Geht dieſes Erkennen auf dem von Peſtalozzi angebahnten Wege, alſo in methodiſcher Weiſe vor ſich, ſo, denke ich, arbeitet der Menſch auch; denn das gute Lernen iſt auch ein Arbeiten. Und üben wir nach gewonnener Erkenntniß recht tüchtig und leiten wir den Schüler an, in ſolcher Uebung und An-

wendung ſelbſtändig zu verfahren, gewöhnen wir ihn nach und nach in freier Weiſe ſich das anzueignen, was er wiſſen muß, wenn er ein gebildeter Menſch ſein und im Leben fortkommen will, ſo, denke ich wieder, bringen wir ebenfalls auf Arbeit. Aber ich meine, daß die Schule mit dem vernünftigen Anleiten zum Erkennen und der Einübung und Anwendung des Erkannten ihre Aufgabe — ſo weit vom Unterricht die Rede iſt — gelöſt hat. Und wenn durch den Unterricht nicht blos Kenntniſſe eingeprägt ſind, ſondern wenn durch den Erwerb der Einſichten und Fertigkeiten, die geiſtige Kraft des Menſchen gleichzeitig entwickelt worden iſt, ſo haben wir gethan, was wir geſollt: wir haben das Lehren in den Dienſt der Erziehung geſtellt, welche die Kraftentwicklung der uns Anvertrauten gebietet. Eine kraftvolle, dem Weſen des Heranwachſenden entſprechende Disciplin, die Ordnung und das erziehliche Element, das an und für ſich ſchon in der gemeinſchaftlichen Anleitung und Leitung liegt, thun noch ein Mehreres, wovon wir hier nicht weiter reden wollen. Ob noch Weiteres geſchehen kann und darf, davon wollen wir Antwort von denen erwarten, die ſich gemüſſigt ſehen, reformatoriſch aufzutreten; aber wir wollen von unſerem Standpunkte aus ihr Gerede in ernſte Erwägung ziehen und ſollten wir auch mit bewußten Herren in einige unangenehme Colliſionen gerathen. Dazu ſind wir nicht blos berechtigt, ſondern auch verpflichtet; denn ein unklares, extremes Vorwärtsdrängen arbeitet der Reaction in die Hände und iſt namentlich gefährlich in unſerer Zeit,

die ohnehin ſchon mit Recht von competenter Seite als die „Zeit des pädagogiſchen Verkommens" und der „abgeriſſenen pädagogiſchen Fäden" gezeichnet worden iſt. In ſolchen Zeiten der Lauheit und des Rückzugs iſt nicht ſelten die Confuſion und gutmüthige Phantaſterei oben auf und wird von den ihres Zieles ſich wohlbewußten, zurücktreibenden Mächten aus naheliegenden Gründen gar gern geſehen. So wird z. B. der Vorwurf, daß die bisherige Schule der ſchaffenden Arbeit geradezu entwöhnt hat, von einer Seite gewiß gern gehört. Schade nur, daß er einzig und allein das enthält, was der Hamburger „dummen Schnack" nennt, und weiter nichts. Wäre die Behauptung wahr, ſo hätte die bisherige Schule ſchon großes Unheil anrichten müſſen, und wir Alle müßten mehr oder weniger ſchon an dem Uebel der Unproductivität und Energieloſigkeit kränkeln. Das Gegentheil iſt wahr und wird durch die Erfahrung beſtätigt: wer in wirklich peſtalozziſcher und methodiſcher Weiſe unterrichtet worden iſt, der arbeitet ſich gar leicht in verſchiedene Situationen und Anforderungen ein, iſt biegſamen, ſchlagfertigen Geiſtes und productiv geworden. Darum behaupte ich wiederholt und beweiſe es, — ſoweit hier überhaupt ein Beweis möglich iſt — daß wir ſchon in der That durch Arbeit erziehen, gerade ſo weit, als wir unſeren Meiſter theoretiſch erfaßt haben und ſeine Ideen practiſch auszuführen im Stande ſind. Aber wir erziehen nicht blos zur Arbeit, ſondern zu etwas bei weitem Höherem und können nicht umhin, die Be-

nennung „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit“ für verfehlt zu halten, wie bis zur Stunde die meiſten reformatoriſch klingenden Aeußerungen für unverſtändlich und unpraetiſch. Ja, wir können uns das Auftreten einiger Herren nicht anders, als dadurch erklären, daß ſie nie eine im peſtalozzi-dieſterweg'ſchen Sinne geleitete Schule geſehen und alſo von dem darin waltenden Leben durchaus keinen Begriff haben. — Einige Aeußerungen dieſer Männer ſind empörend leichtfertig und ſprechen aller Erfahrung Hohn. Zu dieſen gehört auch folgende: „der Kindergarten ſteht zu der Volksſchule, wie ſie iſt, in einem unlöslichen Widerſpruch, und an dieſem Widerſpruch haben die Kinder, welche aus jenem in dieſe übertreten, zu leiden, ſo daß ihnen nicht nur der Gewinn der Kindergartenbildung verloren geht, ſondern auch theilweiſe der Gewinn, den die gegenwärtige Lehrſchule bei Kindern, die ihrer Wirkſamkeit hingegeben ſind, vermitteln kann. Kinder, welche im Kindergarten an das ſpielende Schaffen gewöhnt ſind, verhalten ſich gegen das einſeitige Lernen der Lehrſchule oppoſitionell, ſie müſſen ſich langweilen und gegen die Anſprüche, die an ſie gemacht werden, ſträuben, ſo daß es die Aufgabe der Lehrer wird, die Nachwirkungen des Kindergartens allmählich zu überwinden. Sonach iſt der Kindergarten unberechtigt, wenn die gegenwärtige Volksſchule bleiben ſoll, was ſie iſt, und erhält ſeine Berechtigung nur durch eine, dem Principe, aus welchem er hervorgegangen, entſprechende Umgeſtaltung der Volks-

ſchule"*). Die gegenwärtige Volksſchule aber ſoll und wird im Weſentlichen allerdings bleiben, was ſie dem peſtalozziſchen Standpunkte gemäß ſein ſollte, und wenn der Kindergarten wirklich das herbeiführte, was unſer Schriftſteller beobachtet zu haben glaubt, ſo müßte er vertilgt werden. Unſere Augen, die Herr Georgens freilich für blöde erklärt hat, ſehen noch jetzt allerdings das Gegentheil. Ich habe mehrere Knaben auf den Bänken der Elementarſtufe, die den Kindergarten beſucht haben, ſich aber keineswegs durch Zerſtreutheit und Oppoſitionsluſt, ſondern durch das directe Gegentheil auszeichnen. So lange ich mich nun für berechtigt halte, meinen eigenen Augen zu trauen, erkühne ich mich, derlei Behauptungen für Hirngeſpinnſte zu halten.

Doch verlaſſen wir meinen perſönlichen Freund. Wir haben keinen Grund unſerer bisherigen Fahne ungetreu zu werden: bleiben wir bei der Stange und ſuchen wir nach wie vor das Lernen in unſerer Lernſchule in wirkliche Arbeit zu verwandeln. Laſſen wir den Schüler im Empfangen und Ueben productiv ſein, und ſuchen wir ihn ſo gewiſſenhaft und arbeitſam wie möglich zu machen mit den uns gegebenen und als berechtigt und wirkſam anerkannten Mitteln.

Auch in Hinſicht der Auswahl der Stoffe, ſagten wir oben, müßten wir idealiſtiſch verfahren. Praktiſch für das Leben ſollen wir bilden, ſagt man uns wohl!

*) Die Gegenwart der Volksſchule, von Dr. Georgens. S. 49. u. 50.

Aber im Leben muß man nicht blos ein tüchtiger Arbeiter in seinem Beruf, sondern vor allen Dingen ein gebildeter Mann sein, wenn man ein menschenwürdiges Dasein genießen will. Wir arbeiten also vollkommen praktisch zunächst darauf hin, daß der uns anvertraute Zögling ein Mann mit allgemeiner Bildung werde, was dem späteren Geschäftsmann als solchem zu Gute kommen soll. Die Söhne unserer Kaufleute sind leider oft schon von diesen eben ausgesprochenen, mißverstandenen Anforderungen angesteckt: sie theilen das, was sie lernen sollen, nicht selten schon für sich in Nützliches und Unnützes, je nachdem sie es später auf dem Comptoir nöthig zu haben glauben, oder nicht. Wenn „Nützliches" gelehrt wird, so sind sie häufig fleißig; kommt aber das sogenannte „Unnütze" an die Reihe, so sind sie faul. Ich frage Sie Alle: ist es nicht haarsträubend, wenn so ein junger Fant nach glatten Nützlichkeitsrücksichten verfährt und schon so blasirt ist, daß weder Wissens- noch Wahrheitstrieb noch idealer Schwung mehr in der an Jahren jungen Seele vorhanden ist? Behüte Gott, daß wir solches Unwesen befördern sollten! Wir sind beim Himmel verpflichtet, das geistige Leben zum Keimen, ja wo möglich schon zur Blüthe zu bringen und zunächst wahre Bildung anzustreben; wir sind verpflichtet, nicht blos die Gegenstände und das aus ihnen vorzubringen, was in dem Sinne dieser Grünschnäbel und materiell gesinnter Menschen praktisch ist, sondern aus dem reichen Schatze allgemeinen geistigen und nationalen Eigenthums das auszuwählen, was den Men-

ſchen einmal über den Schlamm des Materialismus wegzuführen im Stande iſt. Mit gewichtigen Gründen ließe ſich ſogar die in Rückſicht auf die nothwendige Einleitung der allgemeinen Bildung des Menſchen aufgeſtellte Behauptung vertheidigen, daß die Schule die Felder namentlich zu cultiviren habe, welchen die vorausſichtlichen ſpätern Verhältniſſe des Schülers wenig oder gar nicht Rechnung tragen. Einer unſerer Collegen, den ich hier nicht nennen will, vertheidigt dieſe Behauptung theoretiſch und praktiſch. — Wenn der eben erwähnten Pflicht genügt iſt, dann wollen wir der Praxis und dem Realismus dienen. Wir wollen das praktiſche Leben, für das wir nun einmal bilden ſollen, ernſtlich nach ſeinen Anforderungen befragen und die Materie vornehmlich betonen, welche jenen Anforderungen am genaueſten entſpricht. Methodiſch können wir nun auch das unmittelbar Nützliche lehren, und mitten im Realismus dem Idealismus Rechnung tragen. Die ruhigen und klaren Köpfe, welche der Erziehung zur Arbeit das Wort geredet haben, verſtehen die neue Aufgabe auch in dieſer Weiſe: ſie wollen in Betreff der Herbeiziehung des Stoffes das Leben mehr als bisher fragen und die Schule mehr und mehr mit der Lebenspraxis in Connex bringen; ſie wollen das ohne Seitenblick auf die Factoren, welche in der bisherigen modernen Schule in ſegensreicher Weiſe wirkſam geweſen ſind. Sie ſind idealiſtiſch und realiſtiſch zu gleicher Zeit und wirken durch ihre Vorſchläge ſchon darum heilbringend, weil ſie den Standpunkt eingenommen haben, von dem aus

die Leiſtungen der Schule immer aufs Neue beurtheilt werden müſſen, falls dieſelbe nicht in Stillſtand und retrograde Bewegungen gerathen ſoll. Mögen ſie nicht müde werden und aufmerkſam gehört werden. Das wünſche ich ſelbſt Herrn Pöſche, mit dem ich vor einiger Zeit in Streit gerathen bin. Herr Pöſche betrachtet die von ihm vorgeſchlagenen Arbeitsübungen als neue Erziehungsmittel neben dem Unterrichte. Das läßt ſich hören. Ob ſeine Vorſchläge verwirklicht werden können und ſollen, iſt eine Frage, welche ich nicht beantworten kann und will. Ich wünſche nur in Hinſicht der Auswahl des Stoffes, daß man der Schule nicht zumuthen ſoll, was erſt das Leben leiſten kann und ſoll. Darum halte ich auch, der Anſchauung manches hochgeſchätzten Freundes gegenüber, die Meinung feſt, daß die nationalökonomiſchen Gegenſtände nicht in die Schule gehören. Ich halte dafür, daß hier das Leben allein im Stande iſt, die nothwendige Sachanſchauung und das eben ſo nothwendige Intereſſe am Gegenſtande zu ſchaffen. Was ſoll ein Knabe, der vernünftiger Weiſe noch keine Schillinge in der Taſche hat, über Geld- und Geldeswerth, über Capital und Zinsfuß, über Lohn und Miethe ꝛc. nachdenken! — Und geſetzt auch den Fall, man brächte wirklich eine Art von Anſchauung, die kaum mehr als Wortanſchauung ſein kann, zu Stande, ſo will es mir doch ſcheinen, als ob wir mit ſolcher gewaltſamen Herbeiziehung der platten Wirklichkeit die Jugend aus ihrer himmliſchen Idealität, der Blüthe des menſchlichen Geiſtes, mehr als nöthig herausziehen

und ſie möglicher Weiſe auf eine Schrecken erregende Weiſe altklug machen würden. Es iſt das ſo meine Privatmeinung.

Ich bin zu Ende, m. H. Auf realiſtiſchem Boden, meine ich, thut man wohl, wenn man ſich einmal zum Idealismus ermahnt, und ich meine auch, daß wir Schulvorſteher mitten im materialiſtiſchen Zuge der Zeit gegen den Strom zu ſchwimmen und dem Idealen zu dienen haben, ſo lange es Tag iſt.

VIII.

Ueber intellectuelle Bildung.

Vortrag, gehalten im ſchulwiſſenſchaftl. Bildungsverein am 8. Juli 1858.

Wer in ſeinem Unterrichte das Princip der Anſchaulichkeit walten läßt, wie ſolches natürlich von einem „Schulmeiſter des 19ten Jahrhunderts" verlangt und vorausgeſetzt werden muß, der zeigt ſchon damit, daß er der intellectuellen Bildung dienen will. Denn ſieht man von den Denkformen, welche die Erſchauung einer Außenwelt ermöglichen, von Zeit, Raum und Cauſalität ab, ſo iſt in der That „nichts in dem Geiſte, was nicht vorher in den Sinnen geweſen iſt". — Unſere Begriffe ſind abgezogen (abſtrahirt) von den durch Anſchauung gewonnenen Vorſtellungen. Mit der Lebendigkeit der Vorſtellung wächſt der Gehalt des Begriffes, mit der Genauigkeit und Abgerundetheit der Erſteren die Schärfe und Beſtimmtheit des Letzteren. Nachgeſprochene Begriffe, welchen die ebengenannte Unterlage fehlt, ſind hohl, keine Bereicherung des In-

tellects, ſondern eitel Ballaſt. Sie ſtören den Gedankengang und die Friſche des Geiſtes, wie die ſchlechten Beſtandtheile im Blute den Blutgang und die phyſiſche Energie. Auch diejenigen Begriffe, welche durch die Rede, ohne Vermittelung der Anſchauung, auf uns eindringen, machen keine Ausnahme. Sobald ſie anklopfen an das Audienzzimmer des Intellects, ſucht dieſer nach ſchon erworbenen, zum Eigenthume des Geiſtes gewordenen Vorſtellungen, oder producirt auch mittelſt der Phantaſie aus den ſchon vorhandenen neue, ſetzt ſie in Bewegung und erzeugt dann durch Abſtraction den in einem fremden Kopf erzeugten Eindringling auf's Neue. Dann hat er Leben gewonnen für das denkende Individuum und wird dem geiſtigen Organismus einverleibt, wie die nährenden Beſtandtheile des geſunden Blutkügelchens dem phyſiſchen. Selbſtverſtändlich wird nun der Begriff in dem hörenden Individuum B nicht ganz derſelbe ſein, der er in dem redenden Individuum A war; denn eine entgegengeſetzte vollkommene Gleichartigkeit würde Gleichartigkeit der Vorſtellungen vorausſetzen, welche nicht möglich iſt. Sie iſt nicht möglich, weil die Natur es nicht verſteht, ſich ſelber zu copiren, wohl aber, immer neue Individuen hervorzubringen, wenn ſie ſchafft. Ein Menſch ſieht anders, will ſagen: etwa ſchärfer und genauer, als der andere; jener abſtrahirt und denkt genauer und präciſer, als dieſer. Alle unſere Begriffe haben den Stempel unſerer Individualität empfangen, und die neuerzeugten tragen die Phyſiognomie des Vaters. — Merkwürdig aber iſt und bleibt es, daß

die Ideenwelt überhaupt hohle Begriffe, unverdaute Beſtandtheile feſtzuhalten vermag, wie die phyſiſche Organiſation unverdaute, nicht in organiſche Eigenlebendigkeit umgewandelte, anorganiſche Subſtanzen. Die Letzteren können den Menſchen ſogar auf unnatürliche Art ausdehnen, ihn mäſten, ihm einen falſchen Schein von ſtrotzender Geſundheit verleihen, gerade, wie die hohlen Begriffe dem Geiſte einen Schein außerordentlichen Inhalts, vielſeitigen Wiſſens, imponirender Gelehrſamkeit, ſchlagfertiger Beredtſamkeit gar wohl zu geben im Stande ſind. — Alſo wer auf die Anſchauung losſteuert, der will der Intelligenz die richtige Grundlage, ein ſicheres Fundament geben und die Seinigen vor Hohlheit bewahren, und läßt er durch eine geſchickte Katechetik den ihm Anvertrauten ſelbſt abſtrahiren, ſelbſt urtheilen und denken, ſo arbeitet er auf eine intellectuelle Selbſtthätigkeit hin und ſagt damit, daß ihm die intellectuelle Bildung überall hoch und wichtig erſcheine.

Und wer alſo handelt, der wirkt im Sinne des Begründers der neueren Pädagogik. Peſtalozzi hat mehr gewollt, als die Begründung einer richtigen und durchgreifenden intellectuellen Bildung, ich weiß das wohl; aber dieſe hat er auch und ganz vornehmlich gewollt. Sie bildet ein Hauptaugenmerk der ganzen neueren Schule, und wer ſie hinwegzuräumen ſucht, der legt die Art an die Wurzel des durch fünf Jahrzehnte aufgeblühten Baums — meiner Meinung nach vergeblich; denn dieſer Baum läßt ſich nicht mehr zerſtören.

Kann denn überall der Wille zu ſolcher Zerſtö-

rung vorhanden ſein? Leider ja, wie die Erfahrung zeigt. Er kann in einer an und für ſich mächtigen Individualität erſcheinen, die ſich dem Autoritätsprincipe ergeben hat. Fragt man nun, wie man dazu kommen könne, ſich ſolchem Principe unbedingt zu verſchreiben, ſo hat der zum Antworten Geneigte einen ſchwereren Stand als der Fragende; denn dieſelbe Erſcheinung hat ſehr verſchiedene, zum Theil verborgene und ſchwer zu enträthſelnde Urſachen. Gemüthszuſtände und beſondere Lebenserfahrungen, ſelbſt die verſchiedenen Grade phyſiſchen Wohl- und Weheſeins, ſpielen hier Rollen, welche ich nicht zu zeichnen vermag. Einige Urſachen aber liegen auf der Hand und können ſchon genannt werden. Der Eigennutz der äußerlich bevorzugten Menſchen gehört zu denſelben, jener Menſchen, die von der Unwiſſenheit und Bornirtheit der Maſſen den größten Vortheil zu erlangen hoffen und wohl wiſſen, daß man eben nur Schafe ſcheeren kann. Eine zweite Urſache ſcheint mir in einer verunglückten Befriedigung des dem Menſchen innewohnenden metaphyſiſchen Bedürfniſſes zu liegen. Dieſes Bedürfniß ſcheint dem Menſchen angeboren zu ſein. Das kleine Kind fragt ſchon ängſtlich nach der Entſtehung der Dinge, und meine kleine Tochter konnte nicht ſchlafen, als ſie den erſten Sarg ſah; ſie quälte mich unaufhörlich mit Fragen, wie die: Was heißt todt? Warum iſt er denn nun todt? Wohin kommt er nun? Hat er denn im Himmel auch etwas zu eſſen und ein Bettchen? ꝛc. Der Menſch fühlt von früh an einen innern Drang, in das Weſen und den Zuſammenhang aller Dinge

einzudringen, mit einem Worte, ſich eine beſtimmte Weltanſchauung zu ſchaffen. Manchem Menſchen wird dieſe Befriedigung durch ein beſtimmt abgeſchloſſenes Syſtem, das als Offenbarung an ihn herantritt. Plötzlich reißt ihn der Verſtand aus der ſchon ſicher und gemüthlich gewordenen Burg. Eine Bombe nach der andern wird ihm in dieſe Feſte geworfen; und dieſe Bomben ſind um deſto größer und vernichtender, je bedeutender die intellectuelle Energie ſeines Geiſtes an und für ſich iſt, und je mehr ſie durch Unterricht und Erfahrung entwickelt wird. Da verläßt er das nicht mehr zu haltende Paradies und ſetzt den Fuß auf den langen und dornenvollen Weg des Gedankens, nach innerer Befriedigung ſich ſehnend und lechzend. Dieſe innere Befriedigung wird erſt dann erreicht, wenn er ſich wirklich eine klare und zuſammenhängende Weltanſchauung erworben hat, die zwar hier und da veränderlich und wandelbar iſt, dennoch aber den Zuſammenhang, die Abgerundetheit und Abgeſchloſſenheit nie verliert. — Viele aber erreichen natürlich dieſes Ziel nicht, kehren um, fühlen ſich enttäuſcht und wenden ſich nun gegen den, der ſie auf dieſen Weg der Enttäuſchung geführt hat, gegen den Intellect und die intellectuelle Bildung. Die Autorität ſchwingt wieder das Banner und der verhaßte Maulwurf Intellect iſt „beſorgt und aufgehoben", und wird nur gebraucht, wenn es ſich nicht um die höchſten Dinge, ſondern um praktiſche Fragen und Alltäglichkeiten handelt. Man weiß nicht, ob man hier glauben oder nicht glauben ſoll: ſelbſt ein bekannter und in vieler Beziehung frivoler

Dichter kehrte, wie es den Anſchein hat, in's Lager der Autorität zurück, „nachdem er bei den Hegelianern die Schweine gehütet".

Der Rückſchlag, der auf die Alles wiſſen und erklären wollende, auf die weltconſtruirende deutſche Identitätsphiloſophie, der ſich die beſten Söhne unſerer Nation in die Arme warfen, gefolgt iſt, konnte nicht ohne Einfluß auf die pädagogiſche Entwicklung bleiben. Der Verſtand ſchien banquerott gemacht zu haben. Auf das Miniſterium Altenſtein folgte das Miniſterium Eichhorn und nach Friedrich Wilhelm III. kam Friedrich Wilhelm IV. Die Männer, welche nicht aus dem obenerwähnten nichtswürdigen erſten Grunde, ſondern aus dem zweiten oder aus anderen, edleren Gründen dem Rückſchlage folgten oder ihn ſelbſt mit hervorzubringen ſuchten, erhoben leiſe Waffen gegen die peſtalozziſche Intelligenzbildung. Natürlich wagte Niemand radical, revolutionair aufzutreten; die Pädagogik ſelbſt mußte ihrem Mephiſtopheles den Mantel leihen. Schon vor 1848 begann der Kampf. Der bei richtiger Behandlung außerordentlich wirkſame und entſchieden der intellectuellen Bildung dienende deutſche Unterricht mußte herhalten. Der große Becker und ſein pädagogiſcher Nachfolger, Jakob Wurſt, wurden in Bann gethan, unter dem Vorwande, daß natürlich durch alles Denken in und an der Sprache und über dieſelbe, namentlich in der Volksſchule, die Sprech- und Sprachfertigkeit verloren gehe. An jeder ſolcher Mantelfalten des Mephiſtopheles (womit ich keine Perſon, ſondern den rückſchlagenden und als ſolchen treibenden

Geiſt meine) war eine Spur Realität, welche einen Handgriff für das Gefäß bildete, aus welchem Bad und Kind ausgeſchüttet wurden. — Sie kennen den Gang, den die Methode der deutſchen Sprache hierauf gegangen iſt. Leute, wie Kellner, meinen, daß wir mit der jetzigen ſprachlichen Ausbeutung des Leſebuchs das Non plus ultra erreicht haben. Ich meine, daß ein Rückſchritt aus dem Rückſchritt vonnöthen iſt, daß die logiſche und planmäßige Behandlung des Sprachunterrichtes überall nothwendig, das Auspreſſen guter Leſeſtücke nach vielen Seiten hin gefährlich und unpraktiſch iſt, und daß wir aus der ganzen Bewegung nur etwas zu lernen haben: wir ſollen nämlich nicht Stoffbildung verlangen, wo noch keine Grundlage und Productivität vorhanden iſt und ſein kann, ſondern auf geſchickte Weiſe für die logiſche und ſyſtematiſche Behandlung dieſer Diſciplin den Stoff herbeiſchaffen, und das wo möglich ſo, daß aus dem Wiſſensſchatze des Knaben, mit dem wir vertraut ſein müſſen, oder aus dem eigenen Wiſſensvorrathe, das Paſſende in repetirender, belehrender, aſſocirender Weiſe entlockt oder herbeigebracht wird. — Nach 1848 wurde gegen die „abſtracte Richtung" der peſtalozziſchen Schule Sturm gelaufen. Die Schule ſollte bekanntlich die ganze Revolution verſchuldet haben. Zuerſt kamen eingeſchreckte, redliche Männer und begannen den Kampf gegen Windmühlenflügel. Ihnen halfen die Zurückkämpfenden, welche der obengenannten zweiten Kategorie angehörten. Es war dies ein Kampf gegen Windmühlenflügel, weil in der peſtalozziſchen Schule von der Abſtraction allerdings

die Rede iſt, aber doch nur dann, wenn man geſehen und gehört, reale Dinge angeſchaut und der Wirklichkeit Rechnung getragen hat. In der That wußte Niemand zu ſagen, worin die vielgenannte abſtracte Richtung eigentlich zu ſuchen ſei. Die Pädagogik fing an, den Verſtand zu verlieren. Da erinnerte man ſich, daß der Menſch auch Gemüth habe, und daß dieſes höchſt wahrſcheinlich in Hinſicht der Ausbildung vernachläſſigt worden ſei. Aber wiederum konnte keiner der vielen Reformatoren angeben, was eigentlich unter Gemüth zu verſtehen ſei. — Der Verſtand ſchien abhanden gekommen zu ſein. Die Periode der Gemüthsbildnerei hat hoffentlich ihr Grabgeläute ſchon gehört. Wir wollen ſie begraben und ein kleines Erbtheil aus ihrer Hinterlaſſenſchaft antreten. Die Charakterbilder und ſonſtige Einzelbeſchreibungen, welche wir von den Gemüthsbildnern erhalten haben, wollen wir dankbar im Dienſte der Anſchauung benutzen. — Jetzt kamen die Männer, welche hauptſächlich aus dem obengenannten erſten Grunde retrograde Richtungen einſchlugen. Sehen wir recht, ſo war das bekannte, an dieſer Stätte oft erwähnte und getadelte Regulativ ein Ausläufer der ebenfalls angedeuteten politiſchen Anſicht und Praxis. Mephiſtopheles wollte auch dieſes Mal den Mantel von Mama (nicht ſeiner Mama) Pädagogik leihen. Es gelang ihm aber dieſes darum ſo ſchlecht, weil ein Mann vorhanden war, der ihn mit feſter Hand erbarmungslos zerriß. Dieſe That wird nicht die letzte unter denen ſein, welche die Geſchichte der Pädagogik Dieſterweg einſt ſehr hoch anrechnen

wird. Die Regulative blühen äußerlich noch; aber bald wird man erleben, was Heine ſingt:

„Da ſchallt's vom Kirchthurm Eins herab:
Da ſtürzten die Geiſter ſich heulend in's Grab!“

Neben dieſen rückweiſenden Richtungen hat ſich bekanntlich noch die der ſogenannten „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit“ geltend zu machen geſucht. Da aber dieſe nur bei ihrem Vertreter, Herrn Daniel Georgens, nicht bei ihrem tüchtigen Apoſtel, Hermann Pöſche und anderen Gleichgeſinnten, mit der modernen, das iſt: peſtalozziſchen Erziehungsweiſe in totalem Gegenſatz ſtehen will, ſo gehört ihre Betrachtung nicht in das Bereich dieſer Arbeit.

Nach dieſem kleinen geſchichtlichen Ueberblicke drängt ſich die Frage auf, was der Verſtand, der eingeſtandenermaßen manche erſchütternde und vernichtende Wirkung haben kann, denn nun Erſprießliches zu leiſten vermöge, und warum es überall rathſam ſei, in ſeiner Ausbildung energiſch und in der von Peſtalozzi angebahnten Weiſe fortzufahren? Jeder praktiſche Mann und jeder frei denkende Mann, der in der Emancipation der individuellen Ueberzeugung in der Menſchheit Heil und Segen Erzeugendes erblickt, wird mir auf dieſe Frage leicht zu antworten wiſſen. Es iſt auch jedem ein Leichtes, ſich ſelbſt zu ſagen, was der praktiſche Mann antworten würde. Ich gehe dieſerhalb darauf nicht weiter ein. Die Stimme der praktiſchen Männer hat aber allerdings in dieſer Sache viel Gewicht. Denn dieſe Männer gebrauchen allerhand Maſchinen. Die Fabrikation aber bedarf der

Naturwiſſenſchaft, die Naturwiſſenſchaft des Intellects, der Intellect der Bildung. Darum ſind ſie unſere großen Freunde und Hauptgegner der Rückſchrittsmänner. — Der ebengenannte freigeſinnte Mann wird keinen Schaden darin erblicken, daß Einer oder der Andere durch den Verſtand aus der gemüthlichen Ruhe einer überlieferten Ueberzeugung aufgeſchreckt wird, auch darin nicht, daß es Einem oder dem Andern auf dem Wege des eigenen Denkens etwas zu kalt und unbehaglich wird, und daß er darum den Ausgangspunkt wieder ſucht. Die Verſtandesbildung, ſo wird er denken, kann ihm jedenfalls nicht ſchaden, dem jungen Menſchen; dringt er in Betreff der Anſchauung von den letzten Dingen durch, ſo wird er ein concentrirter, feſtſtehender, Andern voranleuchtender und die Welt in einem beſtimmten Kreiſe bewegender Menſch, wo nicht, ſo hängt glücklicher Weiſe ſein moraliſcher Werth von der letzten Ueberzeugung nicht unmittelbar ab; die Moralität aber kann und wird an der intelligenten Entwicklung keine Fallbrücke, ſondern eine ſichere Stütze finden. Den letzten Satz möchte auch ich unterſchreiben und ihn nunmehr zu begründen ſuchen.

Jede That des Menſchen erſcheint mir als Product zweier Factoren: der augenblicklichen Regung ſeines Charakters und des durch den Intellect erzeugten und herbeigeführten Motiv's. Es giebt in Hinſicht dieſes Contactes vier Fälle:

1) Die Charakterregung iſt edel; das Motiv iſt auch edel.

2) Die Charakterregung iſt gemein; das Motiv iſt edel.

3) Die Charakterregung iſt edel; das Motiv iſt gemein.

4) Die Charakterregung iſt gemein; das Motiv iſt gemein.

Im erſten Falle kommt bei ſtarken Naturen ſicherlich eine grandioſe Handlung zum Vorſchein; im zweiten und dritten Falle ſchwankt die Wagſchale und es kommt darauf an, wer von den beiden Factoren der ſtärkere iſt. Im erſten Falle beſtimmt den Menſchen die Summe zweier Kräfte, im zweiten und dritten Falle die Differenz derſelben. Das Reſultat des vierten Falles kann ſelbſtverſtändlich nicht zweifelhaft ſein.

Wer meine Ueberzeugung theilt, dem ſpringt die ungeheure Wichtigkeit des intellectuellen Geiſteskindes, des Motiv's, ſofort in die Augen. Aber auch derjenige, welcher dieſe Ueberzeugung nicht theilt, wird die erwähnte Duplicität in Hinſicht der Erzeugung unſerer Thaten zugeben, und jedenfalls dem Motiv eine bedeutende Macht einräumen müſſen. Wir alle werden alſo darüber einig ſein, daß es von der höchſten Wichtigkeit iſt, in dem Menſchen edle und als ſolche ſtarke Motive zu erzeugen, oder dieſe Erzeugung zu vermitteln. Deshalb fragt es ſich hier, wie das zu machen ſei?

Die Stärke eines Motivs zeigt ſich an den Schwingungen, die es im Willen hervorbringt. Man nennt dieſe Schwingungen gewöhnlich Gefühle. Und zweitens zeigt ſie ſich in der Macht, die es über den Charakter davonträgt. Die Motive müſſen das Gefühl

der Liebe und Begeiſterung erregen, wenn ſie gehörig wirken ſollen. Das thun ſie, wenn ſie als ein Abgerundetes, Klares, Beſtimmtes vor die Seele treten, d. h. wenn erſtens der Intellect in Betreff ihrer Ueberzeugung ſeine Schuldigkeit gethan hat, und wenn zweitens die Motive, welche die Form von Sätzen haben, Grundſätze geworden ſind. No. 1 iſt unmöglich, wenn der Intellect nicht gehörig abgeſchliffen iſt, und hier zeigt ſich die Nothwendigkeit der intellectuellen Bildung in Bezug auf das ſittliche Handeln. „Was ich nicht klar weiß, macht mich nicht heiß"; halbgeborne, halbverſtandne, unklare Ideen können keine beſonnene, tüchtige That erzeugen. Somit ſcheint es ſofort klar, daß man in dieſer Beziehung gar nicht genug für die Klärung des Kopfes und die Schleifung des Intellectes wirken kann. Ein ſchwacher, confuſer Verſtand iſt ein ſtumpfes Meſſer, mit dem auch die kräftigſte Hand keine entſchiedene Geſtalt herausarbeiten kann.

Wie aber werden die Sätze zu Grundſätzen? Grundſätze ſind Sätze, die den Weg aus dem Kopfe in den Grund der Seele genommen haben, die durch ihre wiederholte Anwendung uns lieb geworden ſind, gegen die wir nicht verſtoßen können, ohne ein Gefühl der Leere und der Scham darüber zu empfinden, daß wir unſerem inneren Leben ungetreu geworden ſind. Der Menſch erwirbt ſich auf negative und poſitive Weiſe Grundſätze. Von der poſitiven Art war eben die Rede. In negativer Weiſe erwirbt er ſich ſolche, wenn er nach der That ſieht, daß ihn dieſer oder jener

Vorſatz unter beſtimmten Umſtänden und bei ſeinem Charakter „in's Pech" gebracht hat, und darum beſchließt, künftighin das Gegentheil zu thun. — Den Motiven verdankt der Menſch in der erſten Jugendzeit ſeine Sittlichkeit nicht. Die iſt im Anfange bei guter Leitung Sache der Gewohnheit. Das junge Kind wird zu ſeinem richtigen Handeln durch das „Ich will's haben!" ſeiner Erzieher beſtimmt, ſpäter durch den eigenen Entſchluß: erſt liegt der Schwerpunkt ſeines ſittlichen Thuns in Anderen, ſpäter in ihm ſelbſt. Rückt der Schwerpunkt in die Seele hinein, ſo fängt die ſittliche Freiheit an. Reichen Autorität und perſönliche Anhänglichkeit im erſten Falle, reicht die Ueberzeugung im zweiten Falle nicht aus, ſo tritt die Strafe ein, damit die Liebe erzeugende Gewöhnung um jeden Preis erzielt werde und die unangenehmen Folgen den Betroffenen nöthigen, ſich auf dem erwähnten negativen Wege Grundſätze zu bilden. Die Autoritätserziehung tritt alſo allmählich ihr Mandat an die Selbſterziehung ab. Der Intellect keimt auf; das was man vom Zögling verlangt hat, erkennt er als berechtigt und vernünftig; er ſchafft Ideen und Vorſätze über das Schulleben hinaus und bewährt die Sätze als ein theures Vermächtniß, die er im ſittlichen Thun erkennen und lieben gelernt hat. Da gilt es, ihm immer weiter und weiter die Augen zu öffnen, ihn anzuleiten, daß er ſeinen gegebenen Charakter erſchaue und demgemäß ſeine Vorſätze und Entſchlüſſe faſſe; da gilt es zuletzt, den letzten Vorſatz, nämlich den, zur Fahne des edlen Menſchenthums zu ſchwören, in ihm zu erregen,

ihn zu bestimmen, das Böse zu vermeiden, das er schon verachten lernte, wie er das Gute lieben gelernt hat.

Welche Mittel führen nun zu dieser Ausrüstung eines Menschen mit stichhaltigen Grundsätzen? Die vollständige Beantwortung dieser Frage würde hier zu weit führen. — Wenn in einer Schule Grundsätze erzeugt werden sollen, so muß dieselbe selbstverständlich von Grundsätzen geleitet werden. Das Ganze muß eine im schönsten und edelsten Sinne des Wortes sittliche Corporation sein. Ueberall muß der junge Mensch die sittliche Lebensluft in seiner Umgebung einathmen. Der Religionsunterricht muß dem das Kind umwogenden Leben Ausdruck verleihen, an dem Schulleben und an dem Leben großer biblischer und geschichtlicher Gestalten den anschaulichen Hintergrund haben, und alle Strahlen der jugendlichen Erkenntniß in einem Brennpunkt zu vereinigen streben. Ich weiß wohl, daß die Männer der Kirche für die Kirche noch ein Mehreres von dem Religionsunterrichte verlangen; aber diese unmittelbare, praktische, augenblicklich und dauernd eingreifende Seite muß er auch haben. Wenn der Theologe Jenes erwartet, so darf der Pädagoge Dieses verlangen. Der anschauliche Hintergrund, das ganze sittliche Schulleben, muß aber nothwendigerweise vorhanden sein, und nur der sollte den Religionsunterricht ertheilen, der diesen Hintergrund am genauesten kennen muß und den größten Einfluß auf seine Gestaltung hat: d. h., der Director. Mit ihm Hand in Hand soll arbeiten der Geschichtslehrer, der Lehrer der Naturgeschichte — kurz, wir kommen wieder zum Anfang

dieſes letzten Raiſonnements zurück: das ganze Schulleben ſoll aus einer Idee quillen und jede Maßregel die Abſtammung aus dieſer Idee verrathen.

Sittlich geübt und mit klaren, ſcharfen und tüchtigen Motiven begabt, ſoll der Menſch in's Leben treten. Letztere ſollen ſtark genug ſein, den Charakter zu unterſtützen, wenn er ſchon an und für ſich zum Guten neigt, und ſomit inneres irdiſches Glück ſchaffen inmitten einer ergiebigen Wirkſamkeit; ſie ſollen ihm Schach bieten, wenn er zu unedlen und unſittlichen Handlungen treiben will. Und jeder Einzelne ſoll ſeinen Charakter kennen, wie der Reiter ſein Pferd, und wiſſen, was er zu thun und zu laſſen hat, wenn ſeine an und für ſich gute, oder ſeine an und für ſich wilde, egoiſtiſche Natur Sprünge mit ihm machen will, die er entweder unterſtützen kann, oder die er ſich verbitten muß.

Hier, m. H., haben Sie allgemeine Umriſſe; wenn ich kann, ſo werde ich einzelne Punkte des Ganzen auszuführen ſuchen, wenn hier und da eine Stunde für mich übrig bleiben ſollte.

IX.

Dieſterweg und Ketteler.

1.

Wir können nicht unterlaſſen, unſern Leſern kund zu thun, welche Gedanken der Streit zwiſchen dem Pädagogen und dem Biſchof in uns anregt. Nicht als ob wir dem uns befreundeten und von uns verehrten Dieſterweg helfen wollten: dieſer Kämpfer hat in ſeinem Leben ſchon „viel Pulver gerochen" und bedarf unſeres Beiſtandes nicht; es ſoll unſererſeits der Antheil, welchen jeder denkende Pädagog und Lehrer an dem in Rede ſtehenden Streite nimmt, einen ſubjectiven Ausdruck erhalten. Wir wünſchen, daß dieſer Ausdruck im Stande ſein möge, hier und da das Urtheil über den casus belli in etwas zu ſchärfen.

Es tritt auf dieſem geiſtigen Schlachtfelde in Colliſion: 1) der Proteſtant mit dem Katholiken; 2) der Menſch mit dem Menſchen; 3) der Pädagog mit dem Biſchof. — No. 1 ſoll uns jetzt zuerſt beſchäftigen.

Der Katholik (Ketteler nämlich) iſt mit dem Proteſtanten in Hinſicht des Folgenden einverſtanden: „Wahr iſt ohne Zweifel, daß der Lehrer, wie jeder Menſch, berechtigt iſt, ſich eine ſelbſtändige Meinung über den Inhalt der Religionslehre zu bilden; daß das, was wir im Glauben bekennen, mit der Vernunft nicht im Widerſpruch ſtehen darf, ſondern im Gegentheil in ihr ſeine volle Beſtätigung finden muß; daß es endlich unſittlich iſt, aus irgend einem andern Motive als aus Liebe zur Wahrheit einem Glaubensbekenntniſſe anzuhängen."

Der katholiſche Biſchof fährt fort: „Das war zu jeder Zeit der Grundſatz der katholiſchen Kirche. Dem Proteſtantismus war es vorbehalten, als Folge der Sünde, einen Widerſpruch zwiſchen der Vernunft und dem Inhalt der chriſtlichen Glaubenswahrheit anzunehmen."

Wenn das von jeher der Grundſatz der katholiſchen Kirche war, ſo fragen wir hier zunächſt erſtaunt: welchen Urſprung hatte die Inquiſition — welche Quelle die Bartholomäusſchandthat, die Ketzerriecherei, die Gluth unzähliger Scheiterhaufen? Der Herr Biſchof hat ſich doch gewiß mit der Geſchichte beſchäftigt; ſollte ihm dergleichen beim Niederſchreiben gar nicht eingefallen ſein? — Wäre der Grundſatz in der katholiſchen Kirche von jeher wirklich vorhanden geweſen, ſo hätten auf dieſem Baume ganz andere Früchte wachſen müſſen — denn Grundſätze ſind eben Wahrheiten, die zur That treiben und Handlungen beſtimmen. Himmelſchreiende Thatſachen aber, welche

nicht zu widerlegen ſind, ſprechen gegen die Behauptung des Herrn Biſchofs. Und wenn die hohen Würdenträger des Katholicismus wirklich der Meinung ſind, daß man als ein ſittlicher Menſch nur aus Liebe zur Wahrheit einem Glaubensbekenntniſſe anhängen darf: weshalb macht man nur Proſelyten um jeden Preis, und ſteckt ſogar arme unmündige Judenknaben, trotz des Widerſpruches nicht blos der proteſtantiſchen, ſondern der ganzen gebildeten Welt, in das Taufwaſſer? In der That, man iſt in Gefahr, aus der Haut zu fahren, wenn man Behauptungen vernehmen muß, die aller Erfahrung ohne Weiteres Hohn ſprechen!

Der Proteſtant ſagt weiter: „Es giebt in Betreff des Fürwahrhaltens und folglich auch des Glaubens kein Müſſen und kein Sollen, und es kann von keiner Pflicht des Fürwahrhaltens die Rede ſein.“ Der Katholik erwiedert: „Herr Dieſterweg ſpricht von lauter Dingen, die wir anerkennen, alſo für wahr halten ſollen, wenn wir nicht unſittlich handeln wollen; er erklärt die ſittliche Geſinnung für die Baſis aller menſchlichen Tüchtigkeit, und dennoch ſoll von einer Pflicht, etwas für wahr zu halten, keine Rede ſein können. Iſt es denn keine Pflicht, ſittliche Geſinnung zu haben und die Baſis aller menſchlichen Tüchtigkeit zu beſitzen?! — Solche unglaubliche Verwirrung herrſcht in dieſen Köpfen! Es beſteht allerdings eine Pflicht zu einer ſittlichen Geſinnung, weil das Sittengeſetz nicht von dem Willen des einzelnen Menſchen abhängt, ſondern von einem höhern Willen dem Menſchen gegeben und als Geſetz, — ihm geſetzt, nicht von

ihm erfunden — ſeinem Geiſte eingeprägt iſt; es beſteht deshalb auch eine Pflicht, die Grundlagen dieſer ſittlichen Geſinnung anzuerkennen und für wahr zu halten. Deshalb kann man den Menſchen, der dieſe ſittlichen Grundlagen nicht anerkennen will, unſittlich nennen. Ganz daſſelbe gilt aber auch von andern Gebieten. Es giebt Naturgeſetze, es giebt Denkgeſetze, es giebt Vernunftgeſetze, die ſich alle als „Müſſen" und „Sollen" geltend machen, die alle uns verpflichten, ſie für wahr zu halten. — Was würde Herr Dieſterweg dem Kinde ſagen, welches ihm beim Vortrag irgend eines ganz einleuchtenden mathematiſchen Satzes widerſprechen und mit ſeinen eignen Worten endlich, trotz aller Erklärung der innern Nothwendigkeit, antworten würde: „von einer Pflicht des Fürwahrhaltens kann keine Rede ſein"?"

Antwort: Dieſterweg würde dem naſeweiſen Jungen vermuthlich eine Ohrfeige appliciren! Der Herr Biſchof, welcher Dieſterweg Confuſion vorwirft, leidet hier an einer heilloſen Begriffsverwirrung. Wo von innerer Nothwendigkeit die Rede iſt, da hört der Begriff Pflicht auf. Wer nicht begreifen kann oder nicht glauben will, daß $2 \times 2 = 4$ iſt, der iſt entweder verrückt und gehört dann ins Irrenhaus, oder dummdreiſt albern, wie der in Rede ſtehende Junge. Was wir aber unter „Pflicht" verſtehen, ſoll ſogleich geſagt werden. Der Herr Biſchof wirft hier auch zweierlei durcheinander. Dieſterweg behauptet, daß von einer Pflicht auf dem Gebiete des Glaubens nicht die Rede ſein könne; der Biſchof hält ihm im erſten

Theil der angeführten Erwiederung entgegen, daß auf dem Gebiete der Ethik der Begriff der Pflicht eintreten müsse. Das hat der Pädagoge auch nie bestritten, und doch hat er, wir müssen es bekennen, Veranlassung zu dieser confusen Würfelei gegeben. Er sagt nämlich an einer Stelle: „Wer aus Menschengefälligkeit, Schwäche, egoistischen Absichten, um der Beschönigung der Leidenschaften willen ꝛc. das, was er bei Lauterkeit des Herzens eigentlich für wahr zu erachten sich nicht entbrechen kann, dennoch in Abrede stellt und läugnet, verfällt dem unsittlichen Unglauben." — Wer das thut — sagen wir — der ist ein Heuchler, aber kein Ungläubiger; er glaubt und weiß, daß er unrecht redet und handelt; darum verstößt er nicht gegen den Glauben, sondern gegen die Sittlichkeit.

Trotz dieser unklaren Definition hat der Pädagog in der Hauptsache ganz recht: von einer Pflicht kann nur auf dem Gebiete der Moral die Rede sein. Die Moral hat bekanntlich verschiedene Grundlagen. Die bekannteste und verbreitetste Basis ist das von außen herantretende Gesetz irgend welcher positiven Religion — bei uns der Dekalog. Der denkende Theil der Menschheit hat sich indeß mit dieser Basis niemals begnügen wollen; zu allen Zeiten erblicken wir das Bestreben, der Sittlichkeit eine natürliche Grundlage zu geben, die Quellen der Ethik in der Menschennatur selbst aufzusuchen. Von Sokrates bis Schopenhauer begegnen wir in der Geschichte der Philosophie diesem Bestreben. Dieser sucht das Fundament seiner Moral im Dekalog, Jener in irgend welchem wissenschaftlichen

Syſtem; ein Dritter folgt den Regungen ſeines durch Erziehung und Gewöhnung geadelten und veredelten Herzens ohne Furcht vor Höllenſtrafen und ohne tiefere Reflexion. Das ſittliche Handeln iſt weder unmittelbar abhängig von einem feſten Glauben, noch von einer tiefern Ueberzeugung; allerdings aber iſt es um deſto intenſiver und zuverläſſiger, jemehr es von der einen oder der andern Seite unterſtützt und belebt wird. Der Herr Biſchof ſteht auf dem Standpunkt des Dekalogs und, wie wir annehmen wollen, des aufrichtigen Offenbarungsglaubens; ſein Standpunkt iſt als ſolcher ein berechtigter und ehrenwerther; aber ſeine Behauptung, daß man den unſittlich nennen dürfe, der ſeine ſittliche Grundlage nicht anerkennen wolle, iſt eine ungereimte, widerſpricht aller Erfahrung und iſt auch im Munde eines katholiſchen Machthabers eine gefährliche, die man nicht ernſtlich genug zurückweiſen kann. Es iſt auch an der Zeit, ihn zu erinnern an den Zuſtand der Moral in jenen Ländern, in welchen ſeine alleinige Baſis der Ethik doch gewiß nicht fehlt. Ein Blick auf Rom ſelbſt könnte ihn in dieſer Beziehung zum Nachdenken anregen, namentlich dann, wenn er es für gut hält, den Sitz des katholiſchen Glaubens mit dem proteſtantiſchen Norden in Hinſicht der Cultur wie der Sittlichkeit unparteiiſch zu vergleichen. — Möge er alſo Allen Gerechtigkeit in ethiſcher Hinſicht widerfahren laſſen, auch den wiſſenſchaftlichen Moraliſten. Bei ihm bedeutet Pflicht eine Handlung, die aus Gehorſam gegen ein Geſetz geſchehen ſoll; — bei

ihnen eine Handlung, durch deren bloße Unterlaſſung man einen Andern verletzt, d. h. ein Unrecht begeht. Jeder in ſeiner Weiſe. Der Eine fordert Gehorſam, der Andere Früchte der Liebe und der Gerechtigkeit aus Vernunft, Mitleid und Erbarmen. Alle, welche es mit der Ethik ernſtlich meinen, fordern frühzeitige ſtrenge Zucht der Jugend, Entwicklung und Kräftigung der Selbſtbeherrſchung und des auf das Gute gerichteten Willens überhaupt. Alſo Pflicht in dem einen oder dem andern Sinne herrſcht auf dem Gebiet der Moral; in dem zweiten Sinne aber läßt ſie das Gebiet des Glaubens unberührt; man verletzt Niemand, wenn man einen andern Glauben hat, als er. Allein auch nach der erſten Anſicht liegt die Sache ſo; denn Pflichten giebt es nur da, wo von Handlungen die Rede iſt. Glauben iſt doch gewiß nie und nirgends Handeln.

Der Herr Biſchof aber meint: „Eine Abweichung von dem beſtimmten Bekenntniß muß deswegen vorkommen, wo dieſes Bekenntniß mit der Wahrheit in Widerſpruch ſteht, und ſie darf nicht vorkommen, wo der Inhalt des Bekenntniſſes Wahrheit iſt.“ — Mit dem erſten Theil dieſer Behauptung ſind wir allerdings völlig einverſtanden; aber im zweiten „liegt der Haſe im Pfeffer.“ Wenn der Inhalt des Bekenntniſſes Wahrheit iſt, ſo kann ſie nicht vorkommen, wenn der Menſch ſeine geſunde Vernunft noch hat. Was aber zeigt das verdächtige „Dürfen“ an? Den ganzen katholiſchen Standpunkt, für den wir Proteſtanten uns höchlichſt bedanken. Wenn von dürfen die Rede iſt,

ſo wird an einen äußern Zwang gedacht. Darf der Menſch hier und dort nicht, ſo kann die Entſcheidung über das, was wahr oder unwahr iſt, nicht in ihm ſelbſt, ſondern muß in einer Macht außer ihm liegen. Dieſe Macht bilden Papſt, Concilien, Biſchöfe ꝛc. Die ganze Phraſe läuft alſo etwa auf Folgendes hinaus: „Du darfſt von dem Bekenntniß abweichen, wenn es mit der Wahrheit im Widerſpruch ſteht; aber ſoll dich unſer Fluch und Bannſtrahl nicht treffen, nur dann, wenn wir etwa dieſen Widerſpruch zugeben und dich autoriſiren, ketzeriſche Gedanken zu hegen.', Da haben wir das ganze alte Elend, die Quelle der Inquiſition und alles Unheils, das die Wahrheitspächterei über die Menſchheit gebracht hat! Gottlob, daß wir Proteſtanten über dieſen Standpunkt hinüber ſind, daß bei uns Jeder in ſich ſelbſt das Forum haben darf, auf dem er für ſich über Wahrheit und Unwahrheit zu entſcheiden das Recht hat! Bei uns erkennen wir nur eine Macht an, die der ſubjectiven Ueberzeugung; die aber iſt eine allgewaltige und ausſchließliche. Wo ſie eintritt, da hört alles Dürfen und Sollen auf, da giebt es nur ein inneres Müſſen und „nicht anders Können." Und wenn dieſe Gewalt ihr Werk in Geiſt und Herz vollendet hat, dann ſtreben wir ohne Furcht vor Bannſtrahl und Scheiterhaufen darnach, der innern Ueberzeugung durch die That einen möglichſt entſprechenden und energiſchen Ausdruck zu verleihen. Solches Streben, Herr Biſchof, hatte von jeher der Mann, der Vieles vermag — nur nicht gegen den „Stachel der Wahrheit zu löcken,"

Ihr Gegner. Wollen ſehen, ob Ihre Pfeile gegen dieſen Gegner nicht immer ſchnurſtracks auf den Schützen zurückfliegen!

2.

Wir ſind in unſerer erſten Arbeit da angekommen, wo der Proteſtant nicht mehr mit dem Katholiken zu gehen vermag. Bei letzterem fragt es ſich, ob ſeine Vernunft mit der „Wahrheit," will ſagen mit den „gottgegebenen Realitäten" (wie ſich unſere proteſtantiſchen Katholiken ausdrücken) in Zwieſpalt gerathen darf. Ja freilich:

Wer darf das Kind beim rechten Namen nennen? —
Die Wenigen, die was davon erkannt,
Die, thöricht g'nug, ihr volles Herz nicht wahrten,
Dem Pöbel ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten,
Hat man von je gekreuzigt und verbrannt!

Aber zu unſerm Heil entging ein Mann dem Scheiterhaufen. Da ſtand er; er konnte nicht anders, und Gott half ihm! Seit jener Zeit ſind „alle Chriſten wahrhaft geiſtlichen Standes, und iſt unter ihnen kein andere Unterſchied, als des Amtes."

Erkennen wir alſo ſchon als Proteſtanten das Recht der individuellen Prüfung in Glaubensſachen, und in eben dieſen Sachen nur eine Gewalt an, die der lebendigen Ueberzeugung, ſo müſſen wir ſolches noch viel mehr thun als Erzieher und Lehrer der Neuzeit. Zwiſchen dem Proteſtanten und Katholiken liegt ſchon eine Kluft, zwiſchen dem Pädagogen der

Neuzeit und dem katholiſchen Biſchof ein Abgrund. Den Beweis für dieſe Behauptung wollen wir hier zunächſt zu führen ſuchen und zum Schluß die Colliſion des Menſchen mit dem Menſchen ins Auge faſſen.

Beginnen wir mit dem, was von dem Herrn Biſchof als die größte unter den nach ſeiner Meinung unwahren Behauptungen des Pädagogen bezeichnet wird. Letzterer meint in ſeinem Artikel, daß es bei der Erziehung der Jugend zur Gottesliebe, zur Nächſtenliebe, zur ſittlichen Geſinnung wenig oder gar nicht auf dieſe oder jene Vorſtellung ankomme. Erſterer erwiedert, dieſe oder jene Vorſtellung von Gott ſei aber gerade das Mittel zur Gottesliebe, ſei die Wahrheit, die Alles, auch den Glauben, regieren ſolle. Die Kirche lege dieſe Wahrheit als Anfang und Fundament in die Seele des Kindes, und zwar die höchſte Wahrheit, einen Funken Licht aus dem Himmel. Auf dieſem Boden erbaue ſich dann die Liebe zu Gott und die wahre Tugend. (NB. Was iſt unwahre Tugend?) Die ganze Kraft des Chriſtenthums auf allen Gebieten des menſchlichen Daſeins im Ganzen wie im Einzelnen ſei, abgeſehen von der unſichtbaren Gnade, aus den Lehren, den Glaubensſätzen, dem Dogma des Chriſtenthums hervorgegangen.

Wir ſehen alſo hier die entgegengeſetzten Pole (die ſich aber dieſes Mal nicht anziehen können) deutlich genug. Bei dem Pädagogen kommt erſt die Sittlichkeit, darauf die Gottesliebe, zuletzt die innere Anſchauung von den höchſten Dingen, deren größere oder geringere Tiefe, Klarheit und Schönheit — wenn

dabei überall von Schönheit die Rede ſein kann — von dem Höhenpunkte der ganzen Bildung abhängig iſt; bei dem Biſchof wird die göttliche, fertige, für alle Individuen gleiche religiöſe Wahrheit von außen in die Seele der Kinder, welche gewiſſermaßen nur das Gefäß dieſer Wahrheit iſt, gelegt und treibt hier die Früchte der Gottesliebe und Sittlichkeit. Bei Jenem entwickelt ſich dieſe Wahrheit in dem Menſchen und trägt den Stempel ſeiner Individualität; bei Dieſem kann nach dem eben Geſagten von ſolcher Entwicklung ſelbſtverſtändlich nicht die Rede ſein; der Menſch darf hier nur aufnehmen, und braucht nur der Wirkung des von außen Gekommenen, ewig Fertigen in ihm nichts entgegenzuſetzen.

Wer als Lehrer und Erzieher im Geiſte Peſtalozzi's wirkt und als ſolcher das äußere und das innere Auge offen hält, was ſeine erſte Pflicht und die conditio sine qua non aller erſprießlichen Wirkſamkeit des Erziehers iſt, der wird kaum zweifelhaft darüber ſein, daß er eben ſo ſehr wie der pädagogiſche Vorkämpfer durch einen Abgrund von dem Biſchof getrennt wird. Zuvörderſt iſt ihm klar, daß es ihm, auch wenn er es wollte, ſchlechterdings unmöglich iſt, die in dem Dogma niedergelegten, von erwachſenen Denkern ausgeſprochenen, religiöſen Vorſtellungen, „die ewige Wahrheit," von vornherein und gleich zu Anfang in die junge Kindesſeele hineinzubringen, ſo daß der Reflex dieſer „Wahrheit" in dieſer Seele dem Urbilde nur einigermaßen conform zu nennen wäre. Er weiß aus der Pſychologie, daß die von außen anvoin-

genden Gedanken und Begriffe nur dann zünden, wenn ſie im Geiſte Vorſtellungsmaſſen begegnen, aus denen ſie ſich aufs Neue zu entwickeln im Stande ſind. Wo dieſe Fundamente noch gänzlich fehlen, da hört vielleicht das äußere Ohr, aber das innere gewiß nicht, und jeder Ausdruck der objectiv glänzendſten Wahrheit verhallt nutzlos und läßt in der Seele des Kindes nicht die geringſte Spur zurück.

Aber der katholiſche Biſchof weiß ſich zu helfen. Er ſagt in ſeinem Hirtenbriefe: „Der Tempel Gottes in Jeruſalem hatte drei Theile, den Vorhof, das Heilige und das Allerheiligſte. So hat auch der Weg, auf dem der Religionsunterricht das Kind zu Gott führt, drei ähnliche Stufen. Das Auswendiglernen iſt wichtig, aber es iſt nur der Vorhof des Tempels. Das Verſtehen der Wahrheiten, die Gott offenbart hat, iſt noch viel wichtiger, aber dadurch allein iſt die Seele noch nicht bei Gott; es iſt das Heilige, das zum Allerheiligſten führt. Die Liebe Gottes aber, die volle Hingabe an Ihn, das iſt das Allerheiligſte, wo Gott ſelbſt wohnt und die Kinder erwartet, die wir zu Ihm führen ſollen.“

Alſo erſte Stufe: Auswendiglernen. Das aber müſſen wir gerade ſo ſehr für einen Geiſtesmord halten, wie das Hineinpfropfen unverdaulicher Speiſen in einen Magen, der weder Luſt noch Kraft hat, den Aſſimilationsprozeß einzuleiten, für einen Magenmord. Wir aber ſollen den Geiſt nicht morden, ſondern zu entwickeln ſuchen. Wir ſind hier ſo weit von dem Biſchofe entfernt, wie die Zeugung vom Untergange,

wie die Pflege des Lebens von der Vernichtung desſelben!

Aber ſollen wir auch die Frucht im Stiche laſſen, wenn wir deren vermeintliche Wurzel nicht anzuerkennen im Stande ſind? Sollen wir nicht von früh an die ſittliche Geſinnung zu entfalten trachten? Gewiß. Aber wir wiſſen als Erzieher, wie wenig wir mit Vorſtellungen, Ermahnungen ꝛc. in dieſem Punkte auszurichten vermögen; wir wiſſen, daß wir das Gute und Sittliche einzig und allein durch Uebung des Guten und Sittlichen erreichen. Das Kind muß dazu angehalten werden: das iſt die Summe unſerer Weisheit auf dieſem Gebiete; wir müſſen Willen, Kraft und Geſchick haben, auf dieſes Ziel loszuſteuern: darin beſteht unſere Aufgabe. Der ſittliche Wille tritt dem Kinde zu Anfang in dem Erzieher entgegen; der Schwerpunkt ſeines richtigen Handelns liegt noch nicht in ihm, ſondern außer ihm. In der Regel reicht bei dem geſchickten Erzieher die natürliche Autorität und die Liebe des Kindes zu ihm aus, um letzteres zum Guten zu bewegen; wenn nicht, ſo tritt die Strafe oder eine vernünftige Erregung und Anregung des Ehrtriebes ein. Strafe ſoll Furcht erregen, damit die gute Frucht um jeden Preis erzielt werde, bis endlich die Liebe zum Guten die Furcht überwindet. „Die völlige Liebe treibet die Furcht aus.“ Die Liebe zum Guten aber iſt eine Frucht der Uebung des Guten, nicht der Erkenntniß deſſelben. Du kannſt (um ein Beiſpiel zu gebrauchen) den unordentlichen Jungen tauſendmal zum Guten ermahnen, kannſt ihm mit aller

Kraft einer hinreißenden Beredtſamkeit das Weſen der Ordnung darlegen und ausmalen: der Junge bleibt unordentlich, wie er war. Aber bringe ihn auf irgend welche vernünftige Weiſe dazu, eine hinreichende Zeit ordentlich zu ſein, und du wirſt ſehen, daß nach und nach die Liebe zur Ordnung in ihm aufkeimt und gleichzeitig der Abſcheu vor allem Verworrenen um ihn her. Und ſo wie hier, ſo iſt es auch auf dem Gebiete der Sittlichkeit überhaupt: die Liebe zum Guten kommt aus der Uebung deſſelben. Fragt man uns hier nach dem Warum dieſer Erſcheinung, ſo wiſſen wir keine andere Antwort, als folgende: Das kommt daher, weil das Gute eigentlich der Ausdruck der innerſten und geheimſten, ſchöneren Natur des Menſchen iſt, weil der Genius des ſich entwickelnden Menſchen aufjauchzt, wenn der Menſch ſich auf einer Bahn befindet, die dieſer Natur entſpricht. Wem dieſe Erklärung nicht genügt, der möge ſich eine andere ſuchen. Aber die von uns erwähnte Thatſache ſteht für jeden denkenden und erfahrenen Erzieher bombenfeſt.

Alſo der Biſchof will zuerſt das Auswendiglernen; wir wollen von vornherein ſittliche Uebung. Bei ihm ſoll die ſittliche Geſinnung (ſie iſt doch wohl weiter nichts als die Liebe zum Guten) aus der zuerſt auswendig gelernten, hinterher erkannten ewigen „Wahrheit" folgen; in unſern Augen und nach unſerer Erfahrung kann ſie aber nun- und nimmermehr daher kommen.

Damit iſt nun nicht geſagt, daß nicht nach und

nach die Ermahnung, die Appellation durch das Wort an Vernunft und Gewiſſen, meinetwegen auch die ewige „Wahrheit,“ den Helfershelfern der Erziehung zur Sittlichkeit, der Autorität, der perſönlichen Zuneigung, der Furcht und dem Ehrtrieb, ſich beigeſellen, einzelne oder einige dieſer Factoren nach und nach ablöſen ſolle. Je mehr im Gegentheil der intellectuelle Pol des menſchlichen Geiſtes zu einer innern Macht wird, um deſto mehr ſoll dieſe Macht aufgerufen und von vornherein in den Dienſt des Sittlichen geſtellt werden. Aber auch hierbei muß erinnert werden, daß der von außen herantretende Begriff oder Gedanke bei der obenerwähnten Neuerzeugung im Geiſte jene individuelle Geſtalt annimmt, die ſchon ſeine Wurzeln, die Vorſtellungen, tragen. Ein und derſelbe Gedanke hat in zwei verſchiedenen Individuen allerdings etwas Gleichartiges, nimmt aber nichtsdeſtoweniger in jedem derſelben ſeine individuelle Geſtalt an. Hier liegt die Wurzel der Berechtigung, weil der ſtricten Nothwendigkeit der individuellen Ueberzeugung; ſie entfaltet ſich, ſie wächſt eben ſo gut, wie alles Organiſche, und treibt verſchiedenartige Früchte bei verſchiedenen Individuen. So genießen die Blumen alle daſſelbe Sonnenlicht und trinken denſelben Thau, und doch, wie verſchieden blühen ſie nicht!

Das iſt es, was der Pädagoge meint, wenn er von dem ewig beweglichen Fluidum des Geiſtes redet, wofür ihn der Biſchof ſo hart abſtraft. Aber ſeine Hiebe treffen nicht den Gegner, ſondern die neuere Pſychologie und anerkannte Wahrheiten der Philoſophie.

Der Herr Biſchof darf übrigens in dieſem Punkt durchaus nicht beſorgt ſein; denn trotz des ewigen Wechſels bleibt immer ein Unveränderliches, trotz der Mannigfaltigkeit immer ein Einiges.

Ob Alles im ewigen Wechſel auch kreiſt,
Es beharret im Wechſel ein ruhiger Geiſt.

Die Formen wechſeln allüberall im organiſchen Leben, aber das Grundweſen, das Geſetz, wonach es angetreten, und das Weſen, worauf es ruht, bleibt. Eine ſyſtematiſche Anſchauung im Innern ändert ſich eben als Ganzes; aber die ewig wahren Elemente dieſer Anſchauung, die ewigen Wahrheiten, die ſich im Geiſt und Gemüth als ſolche ankündigen, bleiben, wenn ſie ſich auch hier und da läutern, klären und vertiefen; nur die abgeſtorbenen und todten Elemente, welche ſich nicht mehr halten laſſen, werden ausgeſchieden. Alle Bäume ſind eben Bäume, trotzdem, daß jeder Genoſſe des Waldes Baum in ſeiner Weiſe iſt. So werden auch die wahrhaft ewigen Wahrheiten des Chriſtenthums nach wie vor verſchiedene Menſchenherzen erobern und trotz der nothwendigen individuellen Geſtalt, welche ſie in jedem Buſen annehmen, ewige, unveränderliche Wahrheiten ſein und bleiben, und wenn auch ihr Ausdruck noch ſo viele Metamorphoſen durchmachen muß. Es iſt einmal die Beſtimmung alles Endlichen, zu welchem auch der Ausdruck ewiger Wahrheiten gehört, daß es immer neu ſich geſtaltet, während das Weſentliche, weil es eben ein Ewiges iſt, bleibt und beſteht.

Nach unſerer Meinung iſt alſo die Erweckung der

Liebe zum Guten, der ſittlichen Geſinnung No. 1, und Vorſtellung und Ermahnung können nicht die erſte Stelle unter den zu dieſem Ziele führenden Mitteln einnehmen. Iſt dieſes Ziel erreicht, ſo keimt in der herangereiften Seele die Wunderblume der Religiöſität auf, jenes Gefühl der Einigung und des Einsſeins mit dem ewigen Geiſte, das die Quelle des höchſten menſchlichen Glückes, ſprudelnder Gemüthskraft und überwältigenden Muthes iſt. Erſt lernt der Menſch lieben das Unſichtbare, die Wahrheit, die Tugend, dann den Unſichtbaren, den Urquell der ebengenannten himmliſchen Mächte. Hier heißt es: „Selig ſind, die reines Herzens ſind, denn ſie (und nur ſie) werden Gott ſchauen!" Wie ſollte auch wohl dieſe höchſte Potenz der Liebe eine Frucht der Vorſtellung von Gott ſein können! Iſt doch das göttliche Bewußtſein von uns nur zu denken als ein ſo Unermeßliches, ſo Unendliches, ſo Allumfaſſendes, daß es für ein ſo durchaus Bedingtes und an Endliches Geknüpftes, als das menſchliche Erkennen, nicht anders als ein Unergründliches und Unfaßbares, als ein Myſterium erſcheinen kann, das aller menſchlichen Vorſtellung bis auf einen gewiſſen Grad trotzt, und das nur das Gemüth auszufüllen vermag durch die Macht und Tiefe der Liebe, welche ſelbſt als ein Unendliches und Unergründliches erſcheint.

Was aber die obenerwähnte ſyſtematiſche religiöſe Anſchauung betrifft, zu deren Conſtruction das dem tieferen Menſchen angeborne metaphyſiſche Bedürfniß früh treibt, ſo wird der chriſtliche Lehrer, der in dem

Chriſtenthum ein treibendes und die Welt bewegendes Princip erkennt und überzeugt iſt, daß einen andern Grund Niemand legen kann, als Chriſtus, die reifere junge Seele zu der chriſtlichen Weltanſchauung zu führen ſuchen. Er erwartet dabei, daß die ewigen chriſtlichen Wahrheiten in dem Schüler dereinſt individuelle Geſtalt gewinnen werden, falls ſie wirklich Leben bekunden. Die Jugenderziehung kann aus pſychologiſchen Gründen zu dieſer Weltanſchauung nur einen ſichern Grund legen, auf dem das Leben weiter zu bauen im Stande iſt. Die Spitze aller innern Entwicklung iſt in einer an und für ſich intenſiven und concentrirten Seele die Vorſtellung von dem Verhältniß des ewigen Geiſtes zur Welt- und zur Menſchenſeele. In gewiſſer Weiſe ſchafft der Menſch (wie ein geiſtreicher Mann geſagt hat) Gott nach ſeinem Bilde, d. h. die Reinheit, Klarheit und der innere Gehalt ſeiner Vorſtellung von den letzten Dingen giebt einen Maßſtab für die Art und den Höhenpunkt der Entfaltung ſeines innern Lebens überhaupt.

Hiermit glauben wir den Beweis geliefert zu haben, daß, wie wir oben behaupteten, für den modernen Pädagogen nothwendig das Letzte iſt, was der Biſchof für das Erſte hält, daß Letzterer für die Wurzel, was Erſterer für die Frucht halten muß, und umgekehrt, daß alſo Beide unvereinbare Gegenſätze repräſentiren. Somit könnten wir unſern Biſchof dieſes Mal verlaſſen, wenn nicht aus dem Thema unſerer dritten Arbeit ein Punkt in die diesmalige herüber ſpielte.

Diesterweg hat es nämlich als eine Pflicht der Ehrlichkeit gegen Jedermann erklärt, immer die Wahrheit, seine Ueberzeugung zu sagen. Der Pädagog hat wohl nicht geahnt, daß ihn der Bischof auf diesen Ausspruch hin verbindlich machen werde, auch vor den Unmündigen jederzeit seine Ueberzeugung herauszusagen. Das hat derselbe aber in der That in seinem zweiten Angriff gethan, was uns höchlich wundert, da jeder Bauer weiß, daß Kinder und Kranke die Wahrheit nicht immer ertragen können. — Was sollte daraus werden, wenn man auf die von Kindern oft gestellten Fragen in Betreff der Zeugung die Wahrheit ohne Weiteres auskramen wollte! Was sollte darnach kommen, wenn man die naiven Vorstellungen der Kinder vom lieben Gott, vom gestorbenen Geschwisterchen, das nun mit glänzenden Kleidern angethan im Himmel lebt, ꝛc. ohne Weiteres zerrisse, und an deren Stelle irgend welche dogmatsche Vorstellung, z. B. „die ewige Wahrheit" des Herrn Bischofs, zu setzen suchte? — Wir können hier kurz sein: Wäre der Herr Bischof eben kein Bischof, sondern ein Pädagoge, so würde er Diesterweg nicht dafür verantwortlich gemacht haben, daß er Selbstverständliches nicht weiter als nothwendige Ausnahme von vornherein erwähnt hat.

Bis hierher also sahen wir alle Controversen der beiden Männer aus ihrem Verhältniß zum Christenthum und ihrer Stellung im Leben mit Nothwendigkeit folgen. Jetzt kommen wir an den Punkt, wo der Mensch dem Menschen gegenübertritt, an den eigentlichen Ausgangspunkt des Streites, und da wird die

Sache allerdings bedenklicher und ernſter! Wir wollen nun ſehen, weſſen Perſönlichkeit ſchwerer und gewichtiger in die Wagſchale der Gerechtigkeit fällt, die des Berliner Abgeordneten oder des hohen geiſtlichen Würdenträgers.

3.

Der Biſchof nennt in ſeiner jüngſten Polemik Dieſterweg einen Mann, „der einſt einen ſo großen, auch jetzt noch nicht ganz erloſchenen Einfluß auf die deutſche Lehrerwelt geübt" habe. Wir erfahren alſo, daß der Einfluß des Mannes, deſſen Name an der Spitze unſerer Arbeit ſteht, noch nicht ganz erloſchen iſt. Was ſagt zu dieſer Entdeckung die vox populi, welche in neueſter Zeit in der Stadt Berlin vernehmbar wurde? Unſtreitig mehr als der Herr Biſchof. Sie mag Letzteren belehren, daß beſagter Einfluß nicht allein nicht erloſchen iſt, ſondern daß er blüht, wie jemals, nach unſerer Meinung zum Heile unſeres Vaterlandes. Dieſe Thatſache mag Manchem ſehr ungelegen ſein; aber ſie läßt ſich doch nicht wegleugnen. Die „penſionirte Pädagogik" iſt wieder auf dem Plan. — Mit dem großen Einfluß, den Dieſterweg gehabt haben ſoll, hat es allerdings ſeine Richtigkeit. Von der Bedeutung dieſer pädagogiſchen Erſcheinung wird unzweifelhaft ſo lange die Rede ſein, als es eine Geſchichte der Erziehungskunſt giebt. Dieſe Geſchichte wird dem raſtloſen Kämpfer auch den zähen

Widerſtand einer unbeugſamen Geſinnung ſehr hoch anrechnen, welcher von ihm ausging während der zehnjährigen Herrſchaft einer rapiden, geiſtesmordenden und rechtverdrehenden Reaction. Unausgeſetzt hat er die ſchneidenden Waffen eines ſcharfen Intellects gegen die entſittlichende Sophiſterei geſchwungen, die feile Geſinnungsloſigkeit ſchonungslos an das Tageslicht gezogen und nach Gebühr beurtheilt und verurtheilt, hat die Verzagten ermuntert und den Blöden die Augen geöffnet. Dabei hat die Lehrerwelt manches ſcharfe Urtheil aus ſeinem Munde vernehmen müſſen; ja es ſchien faſt, als ob der ſtrenge Kritiker und Richter eben nur ein ſolcher ſei, aber keine mitleidige, herzliche, gefühlvolle Seele. Wie indeſſen kein wirklich bedeutender, d. h. ſeine Zeit auf einem beſtimmten Gebiete bewegender, bahnbrechender Menſch ohne Gemüthstiefe gedacht werden kann, ſo iſt auch Dieſterweg nicht zu verſtehen, wenn man bei ſeiner Beurtheilung die in ihm wohnende, Alles überwältigende Liebe zur Menſchheit und zur Jugend, zu ſeinem Beruf, zur Wahrheit und Tugend, kurz zu Allem, was die höchſten Intereſſen der Menſchheit ausmacht, außer Acht läßt. Solche Liebe iſt das Zeichen einer tiefſittlichen, religiöſen Geſinnung, und an ihr ſoll erkannt werden, wer der Jünger des Stifters der Religion der Liebe iſt und wer nicht. („Daran wird jedermann erkennen, daß ihr meine Jünger ſeid" ꝛc.) — In der That, wer Dieſterweg's Leben und Streben genau anſieht und zu verſtehen weiß, der wird zu der Ueberzeugung gelangen, welche wir ſo eben freudig ausſprachen, und er wird

den Hirten nur bedauern, der von allen Kanzeln ſeines Sprengels den „Schafen" vorleſen läßt, „daß der bekannte Dieſterweg von einer tief feindſeligen Geſinnung gegen das Chriſtenthum und die Kirche durchdrungen ſei!"

Ja freilich, des Biſchofs Anſichten vom Chriſtenthum und von der Kirche kann ein Dieſterweg nicht theilen, und da der Erſte ſich nach ſeiner Meinung im Vollbeſitz der ewigen Wahrheit befindet, ſo iſt jeder Widerſpruch nicht gegen ihn, ſondern gegen die ewige Wahrheit gerichtet, welche in Rom in der Perſon des infalliblen Papſtes — eine Krone trägt. Doch überlaſſen wir den Aufblick zu jener Krone den franzöſiſchen und öſtreichiſchen Soldaten, welche ſie ſchützen, und wenden wir uns wieder zu dem ſchlichten Mann „ohne Titel und ohne Orden".

Ihn hat niemals darnach gelüſtet, ein „kleiner Papſt" zu ſein; offen und ungeſchminkt hat er ſtets ſeine Meinung zur Prüfung vorgelegt und zu der unerbittlichſten Kritik ſeiner Anſichten aufgefordert. Er hat ſtets nur anregen, nicht überreden, ſtets zum Nachdenken auffordern und nicht das Nachdenken unterdrücken wollen. Wenn der Biſchof in den Schriften ſolches Mannes Irrthümer zu entdecken glaubt, ſo verpflichtet er ihn und Andere zum Dank, wenn er dieſe aufzudecken und uns Alle zu belehren unternimmt. Es iſt alſo ganz in der Ordnung, daß der geiſtliche Würdenträger dem Pädagogen widerſprochen hat. Im geiſtigen Kampfe wendet ſich aber jeder gerechte Mann an ein Publicum, welches auch dem Gegner zugänglich

iſt. Dieſterweg wandte ſich an das gebildete und denkende, hauptſächlich an das pädagogiſche Publicum; Biſchof Ketteler aber läßt ihn „abkanzeln" vor allem Volk, auch vor dem gedankenloſen Pöbel, der natürlich nachſpricht, was die Anführer ſagen, und einſt „Kreuzige ihn!" ſchrie, als es den hebräiſchen Prieſtern gefiel, den Heiland zu vernichten. — Wenn es dem Nachfolger des heiligen Bonifacius um die Wahrheit und nur um die Wahrheit zu thun war, ſo hätte er von vornherein die Erfindung Gutenberg's und nicht die Kehlen ſeiner Untergebenen benutzen ſollen. Aber nein, dem gehaßten Manne mußte ein Hieb verſetzt werden an derjenigen Stätte, an welcher die Religion der Liebe geprediget werden ſoll.

So wie uns nun aus dem Gebahren des Biſchofs die antimoraliſche Triebfeder, der Haß, hervorleuchtet, ſo erblicken wir in der Publication des Dieſterweg'ſchen Artikels den Ausdruck wohlthuenden Mitleids und lobenswerthen Gerechtigkeitsſinnes. Letzterer läßt ihn Folgendes ſagen: „Die Unterweiſung in einer beſtimmten Religions- oder Kirchenlehre iſt ſeiner (des Lehrers) Schule vorgeſchrieben von den Eltern oder der Kirche oder dem Staat, kurz von den Herren der Schule. Dieſe Unterweiſung hat die Schule übernommen, in derſelben muß ſie gelehrt werden, ſie gehört mit zu der vom Lehrer übernommenen Verpflichtung. Er würde ſeiner Pflicht fehlen, wenn er dagegen handelte." — Der Biſchof bemerkt hierzu: „Hr. Dieſterweg erkennt es alſo als eine vom Lehrer übernommene Pflicht an, die religiöſe Unterweiſung in jener beſtimm-

ten Religions- und Kirchenlehre vorzunehmen, welche der Herr der Schule, Eltern, Kirche oder Staat, vorgeschrieben hat. Natürlich sind wir hier vollkommen einverstanden.“ Wir sind nun in der Lage, daß diejenigen Sätze Diesterweg's, die dem Herrn Bischof am meisten gefallen, uns am allerwenigsten zusagen. Die Kategorieen: sittlicher Glaube, sittlicher Unglaube, unsittlicher Glaube, unsittlicher Unglaube — mit denen der Katholik einverstanden zu sein scheint — können unserer Meinung nach nicht aufgestellt werden, weil die beiden Elemente dieser Combination nicht zusammengehören. Auch bei der eben citirten Behauptung müssen wir Halt machen und fragen: Was heißt das, die religiöse Unterweisung vornehmen, wie es die Herren der Schule wollen? Leitest du eine Privatschule, so ist dieser, dein Herr, doch zunächst die Schulgemeinde, d. h. die Gesammtheit der Eltern, welche dir ihre Kinder anvertrauen. Du hast diesen Herren ehrlich gestanden, welches deine Stellung zum Christenthume ist. Diese deine Ueberzeugung erkennen sie als eine berechtigte an, und weil sie dich auch für einen tüchtigen Lehrer halten, so vertrauen sie dir ihr Liebstes an. Einige werden deine religiöse Ueberzeugung völlig theilen, andere nicht in gleichem Grade. Diese vertrauen dir vielleicht dennoch ihre Kinder an, weil sie trotz alledem durch dein Sein, Leben und Streben angezogen werden. Eine dritte Gruppe steht dir in deiner religiösen Anschauung entgegen und vertraut dir dennoch, weil sie weiß, daß du in der Begründung der ethischen Basis (von welcher in der 2. Arbeit die

Rede war) anerkennungswerthe, praktiſche Tüchtigkeit zeigſt, daß du das religiöſe Element von dem dogmatiſchen zu ſcheiden weißt, bei den jüngeren Kindern vor allen Dingen auf Sittlichkeit und Religiöſität hinarbeiteſt und bei größeren die dogmatiſchen Haderſachen unberührt läſſeſt, daß alſo auch der Geiſtliche, welcher dein Werk fortſetzt, ohne deine dogmatiſche Anſicht zu theilen, ein Allgemeines vorfindet, auf dem er nach ſeiner Art und Auffaſſung weiter zu bauen im Stande iſt. Wir kennen eine Schule, die faſt jährlich einige Schüler in den Confirmationsunterricht eines Geiſtlichen ſendet, welcher der dogmatiſchen Anſicht des Religionslehrers der Schule ſchnurſtracks entgegenſteht; dennoch ſind ihm, dem Geiſtlichen, dieſe Schüler ſehr willkommen, weil er beobachtet haben will, daß ſelbige ſich durch religiöſen Sinn, durch ſittliches Betragen, durch Fleiß und Eifer auszeichnen. Dem katholiſchen Biſchof wird freilich dergleichen von ſeinem Standpunkte aus ganz unmöglich erſcheinen! — Eine vierte Gruppe der Schulgemeinde einer Privatſchule verhält ſich in religiöſen Dingen indifferent, und will nur, „daß die Schüler etwas lernen"! Der Director einer Privatſchule ſteckt alſo ſo weit weder in der Scylla, noch in der Charybdis. Jeder weiß, wie er mit ihm daran iſt, und er kann denken: „Wer nicht für mich iſt, der iſt wider mich."

Wie aber, wenn er ſich, wie viele ſeiner Collegen, der Inſpection der Kirche unterwerfen muß? Bei uns Proteſtanten ſind die Diener der Kirche bekanntlich recht verſchiedener Meinung. Das Recht dieſer Ver-

ſchiedenheit darf ſich kein Proteſtant nehmen laſſen. Uns wenigſtens erſcheint es völlig albern, wenn man auf den religiöſen Ausdruck des ſechszehnten Jahrhunderts, welcher, als ſolcher, der Vergänglichkeit anheimfällt und längſt anheimgefallen iſt, auf die ſymboliſchen Bücher, als auf ein ewig bis auf den Buchſtaben Bindendes und Beſtimmendes hinweiſt. — Dieſer Ausdruck iſt ſchon der Vergänglichkeit anheimgefallen; denn jeder, auch der Orthodoxeſte, weicht in etwas von ihm ab, weil er durchaus nicht mehr anders kann. — Mit Recht fragte daher einer unſerer höchſt geſtellten Geiſtlichen den hier tagenden Kirchentag, die Verſammlung unſerer Orthodoxen, wie weit man eigentlich von der Anſchauung des 16ten Jahrhunderts abweichen dürfe, um kirchentagsfähig zu ſein? da ohne allen Zweifel jedes Kirchentagsmitglied ſolche Abweichung praktiſch ſtatuire.

Es bleibt alſo dabei: unſere Geiſtlichen ſind recht verſchiedener Meinung. Wie nun, wenn mit der Perſon des Schulaufſehers auch die Meinungen wechſeln? Soll der Lehrer da den Mantel nach dem Winde hängen? Gewiß nicht! Wie der Geiſtliche ſeine eigene Meinung hat, ſo darf auch er die ſeinige haben. Und wenn der Geiſtliche wirklich ein Proteſtant und kein verkappter Katholik iſt, ſo wird er ſolches Recht auch zu ſchätzen wiſſen und die Freiheit des Lehrers reſpectiren; wenn er aber glaubt, daß der Schulmann irrt, ſo wird er nur eine Macht in Anſpruch nehmen wollen: die der Belehrung und Ueberzeugung. Und dieſe Macht wird ihn ſiegen laſſen, wenn die Wahrheit auf

ſeiner Seite iſt! Sind alſo Lehrer und Geiſtliche religiös geſinnte, ernſtlich ſtrebſame, humane und tolerante, wahrhaft proteſtantiſche Männer, die das Recht lebendiger individueller Ueberzeugung anzuerkennen und zu ſchätzen wiſſen, ſo kann von keinem ernſtlichen Conflict die Rede ſein. Bedenklicher aber wird die Sache, wenn der Lehrer ein geſinnungstüchtiger Mann, der Geiſtliche ein Zelot iſt, dem die äußere Gewalt zu Gebote ſteht; wenn dieſer Zelot nicht mit der Macht der Ueberzeugung heranrückt, ſondern mit Abſetzung, äußerer Noth und Elend droht, wenn für den Lehrer wirklich die gewiſſe Ausſicht vorhanden iſt, daß er für die Ausübung ſeines guten proteſtantiſchen Rechtes in äußeres Verderben geräth. Der Biſchof von Ketteler weiß zwar in dieſem Falle ein ſicheres Mittel; er erinnert den Lehrer, daß es ja durchaus keine Pflicht für ihn ſei, in der Schule zu bleiben, er könne ja einfach hinausmarſchiren. Das wird ein geſinnungstüchtiger junger Mann, dem noch die ganze Welt offen ſteht, freilich auch als die einfachſte Löſung betrachten und ſich aus der Abſetzung nichts machen. Ein ſolcher Mann wird ſich gar nicht in die Gefahr begeben, wenn dieſe möglich iſt, wie ſie allerdings in der jüngſten Zeit blinder Reaction nicht blos möglich, ſondern auch wirklich war. Die Seminare wurden in dieſer Zeit leer, und die Begeiſterung für den Lehrerberuf ſchwand völlig dahin. Es war eine Zeit zum „Katholiſchwerden"; ſie iſt hoffentlich nun vorüber! — Alſo mit dem jungen Lehrer wird man bald fertig; der wird denken: „Leb' wohl Tyrannei; ich will lieber

Steine klopfen an der Chauſſee.“ Wenn aber ein älterer Mann, Vater vieler Kinder, die er verſorgen muß, in dieſes Dilemma geräth, wie dann? Der Mann kann ſich nicht ſo ohne Weiteres abſetzen laſſen; denn er trägt nicht blos ſeine eigene Haut zu Markte, ſondern auch die der Seinigen. Wenn ſolch ein Mann nun ſeine gefährliche Situation erſchaut und dennoch ſeine Ueberzeugung überall herausſpricht, ſo bewundern wir ihn und ſtaunen ihn an; wenn er mit Rückſicht auf die Seinen und Angeſichts des Elends, in das man ihn ſtürzen möchte, ſtumm wird wie das Grab, vorſichtig wie ein Jeſuit; wenn er in der Schule ausruft: „So ſagt man und meint man, und ſo ſtehet geſchrieben!“ anſtatt ſeine eigene Meinung herauszuſagen, ſo bedauern wir den armen Mann und überlaſſen es Hrn. von Ketteler, den erſten Stein auf ihn zu werfen. Unſerer Meinung nach ſteht der Lehrer in dem Falle der Nothwehr, und an dem Schaden, welchen die Jugend dabei hat, trägt nicht er die Schuld, ſondern der äußere Dränger, der von der Kirche oder vom Staate beſtellte Schulaufſeher.

Nach dieſer Erwägung werfen wir unſere obige Frage noch einmal auf: Was heißt es für einen Proteſtanten, die religiöſe Unterweiſung der Schule vornehmen, wie es die Herren der Schule wollen? Dieſe Herren ſtellen ihre Anforderungen nach beſtem Ermeſſen und Gewiſſen, und nach beſtem Ermeſſen und Gewiſſen lehrt auch der Lehrer. Er hat den ernſtlichen Willen, im Einklang mit dieſen Herren zu lehren, und thut dies auch wirklich, ſo weit ſich ſolches mit ſeinem

Gewiſſen verträgt. Zeigt ſich ein Zwieſpalt, ſo leiht er der Belehrung ein williges Ohr, iſt entfernt von allem Eigenſinn und ſucht nur die Wahrheit. Zwingt ihn ſeine Ueberzeugung, dieſen Zwieſpalt aufrecht zu erhalten, ſo hat er wieder einzig und allein ſein Gewiſſen zu fragen, ob er noch mit der Kirchengemeinſchaft, welcher er zufällig angehört, zu gehen vermag oder nicht, ob er Religionslehrer ſein darf oder ob er den Unterricht niederlegen muß. Eine Appellation an das Gewiſſen des Lehrers ſteht auch den in Rede ſtehenden Herren zu, aber kein äußerer Zwang. Verurtheilt ihn ſein Gewiſſen nicht, ſo hat er feſtzuſtehen, und die „Herren" haben ihn nach den Früchten ſeiner Wirkſamkeit zu beurtheilen; bemerken ſie in ſeiner Schule den Geiſt der Sittlichkeit und Tüchtigkeit, ein chriſtlich religiöſes Leben und Streben, den Zug der Liebe und des Wohlwollens bei Lehrern und Schülern, Begeiſterung für das Ideale und Höchſte, tüchtige Arbeit und unausgeſetztes Ringen nach dem Beſſern: kurz, trägt das Ganze Früchte, deren Werth ſich weder überſehen noch verkennen läßt, ſo hat man ihn in Ruhe zu laſſen und ſeine Ueberzeugung zu reſpectiren, und ſollte ſie auch bedeutend von derjenigen, welche die Herren haben, abweichen. Das nennen wir proteſtantiſch denken und handeln, und das Gegentheil nennen wir unproteſtantiſch und verkehrt! „Man fürchtet bis auf den heutigen Tag von dieſer Macht der freien Subjectivität, die keinen höhern Herrn gelten läßt, als den Gott, wie er ſich im eigenen Gewiſſen offenbart, dieſer Subjectivität, welche das Chriſtenthum zum erſten Mal

aufgeſchloſſen und der Proteſtantismus wieder entdeckt hat, die größten Gefahren für Staat und Kirche, für die ganze Ordnung der menſchlichen Geſellſchaft. Mit Unrecht. Man hat ſie nur zu fürchten, wo man ſie mit falſchen, ungeiſtigen Mitteln beſchneidet und bindet. Man laſſe den Geiſt frei walten, er corrigirt ſich ſtets ſelber, die Wahrheit und das Gute iſt ſtets ſiegreich über die Lüge und das Schlechte; ſonſt gäbe es keinen Gott!"*)

Es iſt keinem Zweifel unterworfen, daß auch Dieſterweg gleichfalls das Gewiſſen als letzte Inſtanz anerkennt. Er ſagt: „Der Lehrer wird angeſtellt, daß er die Kirchenlehre lehre, nicht ſeine Lehre, ſondern die ſeiner Kirche. Hierbei wird vorausgeſetzt, daß die Lehre ſeiner Kirche auch ſein Glaube ſei — eine ganz billige Vorausſetzung; denn warum ſollte er ſich ſonſt zu dieſer Kirche halten? — aber dieſe Vorausſetzung ſchließt nicht die Möglichkeit aus, daß er in dieſem oder jenem Punkte von der allgemeinen Kirchenlehre abwiche, diſſentire, jetzt oder ſpäter, was beim Fortgange innerer Entwickelung nicht zu vermeiden iſt. Dieſer Diſſenſus kann freilich eine ſolche Höhe erreichen, daß es ihm als ehrlichen Mann nicht möglich iſt, die Lehre der Kirche zu lehren. Dann bleibt ihm nichts übrig, als auszuſcheiden, wenigſtens auf den Religionsunterricht zu verzichten." Da haben wir alſo das Gewiſſen als letzten Richter. Wer es beſitzt, —

*) „Ein Gang durch die chriſtliche Welt. Von Heinrich Lang. Berlin 1859." (S. 41.) Ein für jeden denkenden Menſchen ſehr empfehlenswerthes Buch!

und wie kann ein Menſch Erzieher und Lehrer ſein, der dieſe empfindliche Magnetnadel, die unausgeſetzt auf den heiligen Urſprung aller Dinge hinweiſt, nicht beſitzt! — dem wird es unmöglich ſein zu heucheln, d. h. anders als im Sinne und Geiſte ſeiner innerſten Ueberzeugung zu lehren, und iſt er im Falle jener Nothwehr, von der wir oben ſprachen, ſo wird der arme Mann wahre Tantalusqualen zu erdulden haben.

Wer übrigens den eben citirten Dieſterweg'ſchen Satz geleſen hat, der wird ſein Erſtaunen darüber nicht unterdrücken können, wie der Biſchof trotz alledem behaupten kann, der Pädagog wolle „ein teufliſches Syſtem von Lug und Heuchelei" verbreiten. Der Haß und das Uebelwollen des Hierarchen muß, Dieſterweg gegenüber, grenzenlos ſein! Erſterer würde ſich auch mit dem Letzteren wohl kaum in eine wiſſenſchaftliche Disputation eingelaſſen haben; es ſcheint, daß ihm nur daran gelegen iſt, den Ketzer zu verdammen. Er entſchuldigt ſich auch recht ausführlich, daß er in ſeiner Stellung (!) und bei ſeiner Arbeit ſich mit dem Dieſterweg zum zweiten Mal eingelaſſen habe, und kündigt an, daß er nicht geſonnen ſei, ſich wiederholt mit ihm zu beſchäftigen. Heißt das vielleicht, chriſtliche Demuth haben und der Wahrheit die Ehre geben? Und wie verträgt ſich mit ſolcher Ankündigung das wahrheitsgemäße Bekenntniß zu Anfang der Polemik, daß es ſeine (des Biſchofs) Pflicht ſei, öffentlich zu widerrufen, falls er ſich geirrt? Hier ſehen wir nicht logiſchen Widerſpruch — der iſt häufig zu verzeihen —

ſondern eine Colliſion des innern Menſchen mit der beſſern Ueberzeugung, und die iſt unverzeihlich.

Alle Sätze der zuletzt angeführten Dieſterweg'ſchen Rede können wir übrigens durchaus nicht ohne Weiteres unterſchreiben, und dieſe ſind es gerade, die nach unſerer Meinung willkommene Gelegenheit zum Angriff bieten. Die Gerechtigkeitsliebe hat den pädagogiſchen Führer hier und da zu weit getrieben. Einmal halten wir uns alle nicht zu einer Kirche aus freier Wahl. Dieſe könnte nur ſtattfinden, wo die Kirche gänzlich vom Staate getrennt iſt und mit irgend welchem Glaubensbekenntniſſe weder bürgerliche Vortheile nach Nachtheile verknüpft ſind. Wenn einſt das Staatskirchenthum nicht mehr ſein wird, müſſen auch die Uebelſtände, welche aus dieſer Verſchmelzung erwachſen, verſchwinden. — Wie kann Dieſterweg aber unter den jetzigen Umſtänden fragen: „Warum ſollte ſich der Lehrer zu einer Kirche halten, wenn ihr Glaube nicht der ſeinige iſt?“ Ferner wird der Lehrer nur als Theolog angeſtellt, die Lehre ſeiner Kirche zu lehren; als Volksſchullehrer aber wird er zunächſt inſtallirt, um Lehrer und als ſolcher dann auch Religionslehrer zu ſein. — Wäre der Schule der Religionsunterricht gänzlich genommen und den Theologen anheimgegeben, wie das in manchen Staaten wirklich der Fall iſt, ſo wären damit alle möglichen Conflicte ſofort beſeitigt, in die der Lehrer durch dieſe ſeine Doppelſtellung ſo leicht gerathen kann. Dieſer Ausweg ſcheint Vielen der einzig mögliche zu ſein. Wir gehören nicht zu dieſen Vielen; denn da nach unſern Begriffen moraliſche und

religiöſe Bildung von der dogmatiſchen Unterweiſung zu trennen iſt, weil ſich die Religion zur Kirchenlehre wie das Allgemeine zum Beſondern, wie das Naturwüchſige und Originale zum Künſtlichen und Gemachten verhält, ſo können wir nicht abſehen, warum die Schule die Entwickelung und Bildung der moraliſchen und religiöſen Geſinnung nicht unter allen Umſtänden pflegen könne und ſolle? Wohl aber erkennen wir den unſchätzbaren Werth des Religionsunterrichtes, welcher den pädagogiſchen Maßſtab verträgt, den unberechenbaren Einfluß deſſelben auf den ganzen Geiſt der Schule und ihren erziehlichen Erfolg. Wer dieſen Erfolg einmal praktiſch erlebt hat, der wird ſchwerlich für die gänzliche Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Schule ſtimmen. Natürlich muß auch der Religionsunterricht darnach ſein! Es kann hier nicht dargelegt werden, wie wir ihn uns denken. — Wenn nun der Lehrer die Kirchenlehre lehrt, ſo muß dieſe zuvörderſt **ſeine** Lehre geworden ſein, d. h. er muß von ihrer Wahrheit überzeugt ſein. Tritt der erwähnte äußerſte Diſſenſus ein, ſo kann er immer noch einen moraliſchen und religiöſen Einfluß ausüben; aber den *ganzen* Religionsunterricht, der auch die Behandlung des dogmatiſchen Theils verlangt, kann er nicht mehr übernehmen. Oder wäre es vielleicht rathſam, die verſchiedenen dogmatiſchen Meinungen, die „Haderſachen", hiſtoriſch nebeneinander zu ſtellen und ſich jedes Urtheils zu enthalten? In der That giebt es eine Partei unter den Lehrern, die auf dieſe Frage mit Ja antworten würde. Wir unſererſeits halten dieſe An-

ſicht für ſehr gefährlich. Kinder ſind eben Kinder und können und ſollen in Hinſicht der letzten und höchſten Dinge noch keine Kritiker ſein. Fangen ſie an zu kritteln, ſo hört die religiöſe Regung auf, und eine elende Skepſis — die im Grunde eitel Naſeweisheit iſt — dörrt das junge Gemüth aus. Der pädagogiſch gebildete und fein fühlende Lehrer ſagt (ſo glauben wir) niemals, was nach ſeiner Meinung nicht iſt und nicht ſein ſoll, ſondern was iſt und was ſein ſoll. Er hütet ſich, die Skepſis, die in unſerer Zeit leider nur zu früh erwacht, ungeſchickt hervorzurufen und ihr Nahrung zuzuführen. So behandelt er auch diejenigen bibliſchen Geſchichten, deren Gewand und Buchſtabe ihm als zeitlich und unweſentlich erſcheint. Er hütet ſich, vor den Kindern an der Schale herumzuklauben, ſondern geht direct auf den Kern los und macht ihn fruchtbar für das kindliche Gemüth. Wer das etwa auch für Unwahrheit und Heuchelei erklären wollte, der müßte von Unterricht und Erziehung, ſo wie von der Natur der Kindesſeele, gerade ſo viel wiſſen, wie „die Kuh vom neuen Thor". Wenn man den Mund aufthut, ſo ſoll man allerdings die Wahrheit ſagen; aber daraus folgt nicht, daß man den Mund zur Unzeit aufthun ſoll! — Dieſterweg hat Mitleid mit der armen Jugend; darum verlangt er dringend, daß der Lehrer die „Haderſachen" daheimlaſſe. Vor allen Dingen verlangt er das von dem jüngern Manne, dem als Lehrer dieſer oder jener Zweifel in die Seele fährt. Er ſoll dieſen Zweifel nicht ſofort auskramen, ſondern erſt warten, bis ſich eine etwaige neue Ueber-

zeugung in ihm abgeklärt hat. Das iſt ſogar auf wiſſenſchaftlichem Gebiete anzurathen. Wer z. B. die Goethe'ſche Farbenlehre ſtudirt und ihre wiſſenſchaftliche Begründung durch Schopenhauer geleſen hat, der ſoll nicht etwa ſofort Newton verlaſſen und die Kinder irre führen, ſondern hübſch bedenken, daß die gegenwärtig dominirende Anſicht Eigenthum der Kinder werden ſoll — und dies ſo lange, bis ſie etwa vor den Schranken der Wiſſenſchaft fallen ſollte. Wie man nun darin, daß der Lehrer mit ſeinen Zweifeln zurückhält, daß er die Hülle der bibliſchen Wahrheit nicht kritiſirend unbarmherzig zerreißt, ſondern direct auf deren Inhalt losſteuert, wie ſolcher ihm aufgegangen iſt — wie man darin „einen wahren Abgrund aller Unwahrhaftigkeit" erkennen kann, das vermögen wir mit unſerm einfachen Verſtande ſchlechterdings nicht zu begreifen.

Der Geiſt iſt's, der lebendig macht; der Buchſtabe tödtet! Und wer in ſich überzeugt iſt, daß der wahrhaft chriſtliche Geiſt auch in ihm lebt, der gebe auch vor den Kindern Zeugniß von dieſem Geiſt, und rüttele nicht vorſchnell und mit unzarter Hand an dem Buchſtaben. Man ſoll auch in der Religion vor Kindern nicht immer lehren, was man weiß; aber im Geiſte ſeiner Ueberzeugung ſoll man ſtets reden. Und nur Der ſoll ſeinen Mund vor chriſtlichen Kindern als Religionslehrer verſchließen, der ſich geſtehen muß, daß ihm das Chriſtenthum eine abgethane Erſcheinung oder wohl gar ein Aergerniß geworden iſt. In welcher Weiſe aber auch der chriſtliche Geiſt in ihm wir-

ken mag, er wird auf proteſtantiſchem Gebiete ſelbſt unter den Geiſtlichen ſeines Gleichen finden; denn vermuthlich werden auch auf chriſtlich religiöſem Gebiete verſchiedene Meinungen ſo lange exiſtiren, als der chriſtliche Geiſt unter den Menſchen wirkſam iſt. Glauben iſt ja bei uns nicht ein blindes Unterwerfen unter die Dogmen der Kirche, wie auf katholiſchem Gebiet, kein bloßes Reſultat des Wiſſens, ſondern ein Wollen, volle Hingabe an Wahrheit und Tugend, an die höchſten Güter des Lebens, Triebkraft des Gemüths, dem als wahr erkannten Unſichtbaren im Leben ſichtbare Geſtalt zu verleihen.

In dieſem Sinne war auch Dieſterweg ſtets ein Gläubiger. „Er durfte nur wie And're wollen, und wär' nicht leer davon geeilt." Allein er war entfernt von der Klugheit der Kinder der Welt, und hat Alles in die Schanze geſchlagen, der Wahrheit und ſeiner Ueberzeugung halber. Der Glaube des Biſchofs hat ihn auf den Stuhl des heiligen Bonifacius geführt, auf dem es ſich, glaub' ich, nicht ſchlecht ſitzt. Der Dieſterweg'ſche Glaube hat ſeinen Träger penſionirt und ihn zu einem Leben voller Kampf und Mühen beſtimmt. Des Pädagogen Aufrichtigkeit ließ ihn zuweilen die nöthige Vorſicht vergeſſen. Unvorſichtig erſcheinen uns auch einige Ausdrücke der in Rede ſtehenden Darſtellung. Der Biſchof hat mit großer Vorſicht ſeine Haken eingeſchlagen, nicht um zu belehren, ſondern um zu ſtrafen und zu verurtheilen — nicht mit Rückſicht auf das ganze ihm wohlbekannte Sein und Leben ſeines Gegners, ſondern in

einer Weiſe, aus welcher uns zügelloſer Haß, ja wirkliche Bosheit hervorzuleuchten ſcheint. Der Pädagog will dieſes Mal, wie immer, nur anregen, zur Prüfung herausfordern; der Biſchof entſchuldigt hochmüthig, daß er geantwortet, und will ſich auf keine fernere Discuſſion einlaſſen. Er wandte ſich meiſt mit dem Verdammungsurtheil an alles Volk, auch an Diejenigen, welche Dieſterweg niemals hören und leſen werden. Dem Letztern führte die Gerechtigkeitsliebe, das Mitleid mit den Lehrern und der Jugend die Feder; erſterer will den zum Tempel hinausjagen, welcher ſich der Autorität nicht blind unterwerfen will, und die Jugend die „ewige Wahrheit" auswendig lernen und einexerciren laſſen, ohne Rückſicht und Erbarmen. Viel fehlt nicht daran, ſo macht das Urtheil des Biſchofs aus Dieſterweg direct einen Jeſuiten. Er ſoll den Grundſatz predigen: „Der Zweck heiligt die Mittel" — jenen Satz, den man gewiſſen Schwarzen „verleumderiſch vorgeworfen" habe. Solche Jeſuiten, wie Dieſterweg, ſollten wir meinen, können wir uns wohl gefallen laſſen, wenn uns nur das nach des Herrn Biſchofs Meinung verleumdete, wohlbekannte Heer in Ruhe läßt. Wir werden fortfahren, in Dieſterweg den Hauptvertreter und Vorkämpfer der modernen Pädagogik und den impoſanten Charakter zu verehren. Die Pädagogik geht Hand in Hand mit den Fortſchritten der Wiſſenſchaft und Bildung, und wenn ſich dieſen Fortſchritten ein unwahrer und erkünſtelter Ueberglaube (welcher unſerer Meinung nach die Kirche verödet) entgegenſtellt, ſo iſt das weder die

Schuld der Pädagogik, noch die ſeinige, auch nicht die Schuld des wahren Chriſtenthums, welchem Dieſterweg ſo wenig abhold iſt, wie wir. Freiherr von Ketteler wird aber der modernen Pädagogik wohl ſchwerlich jemals anhängen, und darum wird Dieſterweg, gleich Chriſtian Joſias Bunſen, wohl für immer auf ſeine Zuneigung verzichten müſſen!

VIII.

Debatte über die Lehrerbildungsfrage in Hamburg.

Ein Rückblick.

In unſerm kleinen Freiſtaate giebt es eine öffentliche Meinung, welche in allen Fällen die entſcheidende iſt und der ſich ſelbſt unſere höchſte Behörde fügen muß und fügt. Das beſtimmende und endgültige Votum „Erbgeſeſſener Bürgerſchaft" iſt ein Ausdruck dieſer öffentlichen Meinung. Und wer daher auf dieſes Votum einwirken will, der muß zur Erweckung und Geſtaltung einer klaren öffentlichen Meinung das Seinige beitragen, wozu ihm die am Orte gottlob! annoch beſtehende Preßfreiheit Gelegenheit bietet. Wer ſchreiben konnte und eine volle Meinung zu haben glaubte, der verſpritzte alſo ſeine Dinte in der oben erwähnten Frage für die „Vaterſtädtiſchen Blätter der Hamburger Nachrichten", für die „Reform" und den „Freiſchütz".

Wir können in dieſem Werke auf die betreffenden längeren Artikel nicht in durchgängig detaillir-

ter Weiſe eingehen; ſolche Art würde ganze Bogen füllen.

Die Bildung der Volksſchullehrer war hier bisher zweien Vereinen überlaſſen: dem „ſchulwiſſenſchaftlichen Bildungsverein" und „der Geſellſchaft der Freunde des vaterländiſchen Schul- und Erziehungsweſens". Wer ſich hier dem Lehrerſtande widmet, der tritt nach vollendeter Schulzeit bei einem Schulvorſteher als „Gehülfe" ein und erhält vorläufig theoretiſche und praktiſche Anleitung von Seiten des Schulvorſtehers, deren Werth je nach deſſen Luſt und Befähigung ein größerer oder geringerer iſt. Später wird er Eleve einer Vereins-Bildungsanſtalt, ohne jedoch ſeine Stellung als ausübender Lehrer aufzugeben. Die Bildungsanſtalten der Vereine können ihn alſo nur an einigen Nachmittagen für ſich in Anſpruch nehmen, dieſes um ſo mehr, als der junge Bildungsbefliſſene nicht blos während der Schulzeit, ſondern auch nach derſelben durch Correcturen ꝛc. beſchäftigt iſt. Folglich läuft die ganze Bildung der Lehrer, ſo weit ſolche nicht Selbſtbildung iſt, auf einen dürftigen Nothbehelf hinaus. Die Selbſtbildung iſt neben der Anregung durch die Vereine das punctum saliens der ſpäteren Tüchtigkeit hieſiger Volksſchullehrer. Denn wer etwa von der Dürftigkeit der dargebotenen Bildungsmittel auf eine entſprechende Fähigkeit hieſiger Collegen ſchließen wollte, der würde ſich ſehr irren. Wer das unter den auswärtigen Freunden nicht glauben will, der mag ſich gefälligſt durch eigene Anſchauung überzeugen. Die

Bildung weht heutzutage von den Dächern, und der denkende und ſtrebſame Kopf weiß ſich ihrer unter allen Umſtänden zu bemächtigen — namentlich, wenn er ſich auf einem Terrain deutſcher Erde bewegt, in welchem eine freie Luft weht. Allein unter welchen entſetzlichen, mehr als eine Menſchenkraft in Anſpruch nehmenden Umſtänden wird der Lehrer hier, was er wird! Und wie mancher muß unter ſolcher Laſt nothwendiger Weiſe zu Grunde gehn! Darum muß Wandel geſchafft werden und der Staat muß zu dieſem Zwecke eintreten!

Und das wollte der Staat auch — aber freilich vorläufig noch in einer Weiſe, mit der ſich die Majorität des Lehrerſtandes nicht einverſtanden erklären konnte.

Im „tollen Jahr" wurden einige Zöglinge der damals gemeinſchaftlichen Lehrerbildungsanſtalt der Vereine unzufrieden mit einigen Zweigen des dargebotenen Unterrichts. Die ſtrebſamen Jünglinge ſehnten ſich nach höherer Koſt. Man wandte ſich an einen um das hieſige Schulweſen ſehr verdienten hieſigen Geiſtlichen, an den Hauptpaſtor Dr. Alt, und an einen hieſigen theoretiſch und praktiſch tüchtigen Schulmann, den Schuldirector Dr. Rée. Beide Herren waren überzeugt, daß aus dem Gebahren der Jünglinge keine thörichte Oppoſitionsluſt, ſondern ein wirkliches Verlangen nach einer möglichſt umfaſſenden Durchbildung hervorleuchte. Sie boten hülfreiche Hand. Zu ihnen geſellten ſich die Profeſſoren des hieſigen akademiſchen

Gymnaſiums*). Eine Vereinigung mit der Anſtalt des Bildungsvereins trat ein; ja die neue Schöpfung wurde als eine Erweiterung, als ein zweiter Curſus dieſer Anſtalt ſelbſt angeſehen — es war ein Fortſchritt eingetreten.

Da kam das Real-Gymnaſium — denn auch ein ſolches war es inzwiſchen geworden — auf den Gedanken, die Lehrerbildung mit Hülfe des Staats ganz in die Hand zu nehmen. Das Scholarchat, die hieſige Behörde für die Staatsſchulen, erklärte ſich dem von der Gymnaſial-Deputation entworfenen Plane beiſtimmig. Derſelbe wurde ausgeplaudert, bevor er an die Oeffentlichkeit trat. Die vacante ſechste Pro-

*) Das hieſige Johanneum beſteht aus 3 Anſtalten: aus dem akademiſchen Gymnaſium, der Gelehrtenſchule und der Staatsrealſchule. Nr. 1. wurde zur Zeit der kryptocalviniſtiſchen Streitigkeiten, alſo ſchon im 16. Jahrhundert geſtiftet. Das orthodoxe Hamburg wollte die Gelehrtenſchüler nicht auf eine Univerſität entlaſſen, bevor ſie im rechten Glauben geſtärkt und gegen den Krypto-Calvinismus geharniſcht und geſchützt ſeien. Dieſem Zwecke ſollte das Gymnaſium dienen. Der Zweck mußte natürlich aufhören, aber die Anſtalt beſtand fort und diente dem Staate in anderer Weiſe Der Staat verdankt ihr die Bibliothek, den botaniſchen Garten, das naturhiſtoriſche Muſeum und mannichfaltige geiſtige Anregung der Bildungsbedürftigen und Bildungsbefliſſenen aus allerlei Ständen. Jüngſt iſt die Anſtalt auch zu einem Real-Gymnaſium erweitert und wirkt als ſolches nach den verſchiedenſten Seiten hin öffentlich und privatim.

ſeſſur, die der Philoſophie, — ſo munkelte man — ſoll durch einen „Profeſſor der Pädagogik“ wieder beſetzt werden. Der „Profeſſor der Pädagogik“ ſoll nicht blos Gymnaſiallehrer ſein, ſondern vornehmlich auch den Bildungsgang der zukünftigen Lehrer leiten, und für dieſe ſeine Doppelſtellung ein gröſseres Honorar erhalten als ſeine Collegen. Die der Anſtalt angehörenden Eleven ſollen nach wie vor Lehrer in den verſchiedenen Schulen ſein, aber ihre Beſchäftigungszeit ſoll verkürzt und die dadurch bedingte Schmälerung ihres Gehalts ſoll durch Stipendien von Seiten des Staats gedeckt werden. Für die Ausbildung der Lehrer ſollen überdies Privat-Docenten angeſtellt und für ihre Arbeit von Seiten des Staats entſchädigt werden. Die Lehrerbildungsanſtalt wird ein Filial des Gymnaſiums — die dritte im Bunde, den die Gelehrtenbildungsanſtalt und die Real-Inſtitution mit ihr eingeht. Sie wird natürlich der Behörde und den Geſetzen ihrer Mutter untergeordnet. So munkelte man, und man hatte richtig gemunkelt; denn der bezügliche Senats-Antrag ſagte im Weſentlichen daſſelbe. Die zu bildenden Lehrer, ſo hörte man ferner, ſollen und müſſen auch ein gewiſſes Recht genieſsen, wenn ſie ein Examen, das die Anſtalt natürlich über ſie verhängt, beſtanden haben. Falls dieſe Lehrer ſpäter einmal eine Conceſſionirung wünſchen und der in dieſer Hinſicht unumſchränkt dominirende Hauptpaſtor eines Kirchſpiels geneigt ſein ſollte, ihnen ſolche zu gewähren, ſo ſollen die auf dem Gymnaſium Geprüften eines weiteren Examens überhoben ſein. Fürwahr, ein herrliches Vor-

recht! Die Hauptpaſtoren herrſchen nach wie vor und conceſſioniren, wen ſie wollen. Sollten ſie einmal auf Dich das Auge werfen, ſo dürfen ſie Dir nicht weiter auf den Zahn fühlen, mein werther Herr Schulamtscandidat. Aber leider ſind die Herren Inſpectoren befugt, Deinen Concurrenten juſt ſo zu behandeln, wie Dich ſelbſt, und es wäre ſogar nicht unmöglich, daß ſie Deinen Concurrenten vorzögen, ſintemal ſie ſich doch von der Tüchtigkeit eines zukünftigen Dirigenten überzeugen zu müſſen glaubten. Und du könnteſt die Herren Inſpectoren mit gutem Gewiſſen nicht eigentlich tadeln: denn die Prüfung, welche Du als 20jähriger Jüngling beſtandeſt, konnte ſelbſtverſtändlich derjenigen nicht im Entfernteſten ähnlich ſein, der ſich ein künftiger Director unterwerfen ſollte und müßte, falls die Entſcheidung überall in den Ausfall eines Examens gelegt werden ſollte! Du müßteſt alſo in dieſem Falle geſcheidter Weiſe von Deinem Vorrecht ja nicht reden — dies aus theoretiſchen und praktiſchen Gründen zugleich.

Als aus der Neuigkeit auf hieſigem pädagogiſchen Gebiete bereits „ein öffentliches Geheimniß" geworden war, da erſchien ein Artikel in den „Nachrichten": „Neujahrsbetrachtungen" überſchrieben. Er erklärte, daß die hieſigen Schulen einer Heerde ohne Hirten zu vergleichen und darum in unerhörter und nachtheiliger Weiſe von den oft thörichten Anforderungen des Publikums abhängig ſeien, wodurch der Marktſchreierei, der Charlatanerie Thür und Thor geöffnet werde. Auch ſei es natürlich und ſelbſtverſtändlich, daß einzelne

Anſtalten für die Bildung der Jugend zu bloßen Erwerbsquellen degradirt werden müßten. Darum müſſe die Einleitung einer ſtaatlichen Organiſation von Seiten einer ſachverſtändigen Behörde verlangt werden. Zum Schluß meinte der Artikel, daß der „Profeſſor der Pädagogik" ein Unding ſei, ein fünftes Rad am Wagen werden und die augenſcheinliche Verwirrung auf dem Gebiete der hieſigen Schule noch vermehren werde.

Darauf meldeten ſich zwei Plänkler. Der eine erklärte den Hieb auf private, freie und ſelbſtändige Unternehmungen für einen ächt unpatriotiſchen, da doch Hamburg durch dergleichen groß und blühend geworden und jeder freie Bürger hier auf freiem Boden in ſeiner Unternehmung ſouverain ſei. Der andere wies auf verſchiedene Syſteme von Staatsſchulanſtalten hin, die durch reactionäres Treiben eine dem Volke fürchterliche und gefährliche Waffe geworden ſeien. 1848 habe man den Staat zum Allerweltsbeglücker machen wollen; jetzt ſeien viele denkende Köpfe davon zurückgekommen. Eine Abhängigkeit vom Publikum ſei beſſer, als die von einer einengenden, einſchnürenden Oberbehörde, welche den Mantel nach dem Winde nur zu oft hängen müſſe. Vergönne man es dem Leben, ſeine Anforderungen direct an die Schule zu ſtellen, ſo müſſe die Schule ſchon vorwärts.

Jetzt fuhr ein Nicht-Schulmann, ein Doctor beider Rechte, wie man beiläufig erfuhr, ſchweres Geſchütz auf. Der Inhalt ſeines ſcharfen, geiſtreichen und freiſinnigen Artikels, welcher eigentlich der weiteren

Verbreitung werth wäre, war etwa folgender: In dem Rufe nach umfaſſender Organiſation unſeres Schulweſens zeigt ſich eine unverkennbare Mißgunſt des jetzigen, auf Privatſchulen und einigermaßen auf freier Concurrenz beruhenden Unterrichtsweſens. „Der Staat iſt eine Behörde, gebildet aus allerhand Leuten von beſſerem und ſchlechterem Willen, ein Jeder von ihnen im Beſitze von Wünſchen, von Meinungen, von Connexionen, und, wenns erlaubt iſt zu ſagen, auch von Vorurtheilen. Dieſen Männern giebt man allerdings Geſetze und Verordnungen mit, aber auch ſie ſind nicht durch göttliche Offenbarung, ſondern durch fehlſames Menſchenwiſſen eingegeben, manche darunter gut, andere unhaltbar und auch die guten nicht immer gehalten. — Beſitzt der Staat unvollkommene, mangelhafte Einrichtungen, ſo wird auch die Schulbehörde mangelhaft und unvollkommen ſein. Oder wenn jeweilen beſtimmte geiſtige Richtungen in jenen höheren Regionen vorherrſchen, die nach unten nicht allenthalben Anklang finden, ſo werden auch die Männer, welche der Staat in jene Behörden ſchickt, der Schule vorzugsweiſe den Zweck unterlegen wollen, dieſe Differenz im Sinne jener Richtung umzugeſtalten. — Alſo auch der Staat hat ſeine Launen und Modethorheiten, nur mit dem Unterſchiede, daß die von ihm verübten Fehler viel tiefer eingreifen, die von ihm begangenen Mißgriffe viel ſchwerer zu beſeitigen ſind, beſonders da, wo er keine ehrliche Concurrenz mit Privatſchulen auszuhalten hat, weil er auch dieſe ſeinem maßgebenden Einfluſſe unterzogen hat. — Die angeblich ge-

ſicherte Stellung der Lehrer iſt keine Empfehlung des Staatsſchulweſens, weil dieſe Sicherung auch den Unfähigen, durch eine Mißwahl in ein Lehrercollegium Getretenen, trifft. — Mancher öffentliche Lehrer will zwar nicht den Eltern gefallen, wohl aber den Behörden. — Die Conceſſionirung der Schulvorſteher muß nach einer allgemeinen, feſtſtehenden Norm vor ſich gehen. Es iſt weder der Staat noch die Jugend verloren, wenn man es mit der Conceſſionsertheilung eher zu lax als zu ſtreng nähme. — Man muß es den jetzigen hamburgiſchen Vätern und Müttern zum Ruhme nachſagen, daß die beſten Schulen auch die ſtärkſte Frequenz haben, trotz der ſehr hohen Koſten des Unterrichts. — Die hamburgiſche Jugend erhält eine reichlich ſo gute und oft vielſeitigere Bildung, als irgendwo im deutſchen Vaterlande. Es werden hier an den jungen Mann oft Forderungen geſtellt, von denen man vielfach anderswo keine Ahnung hat. — Die größere Beweglichkeit der Privatſchulen macht ſie fähig, ſich den Forderungen der Zeit mehr anzupaſſen, als die beaufſichtigte Staatsſchule. — Der Schulvorſteher iſt Herr im eigenen Hauſe, beſtimmt die Anſtellung der Lehrer und die Art des Unterrichts; darum ſieht man in der Privatſchule wirkliche Lehrercollegien, einen einigen Geiſt und ein inniges Ineinandergreifen aller Maßregeln und aller Unterrichts-Fächer — die man auf dem Baume „Staatsſchule" nicht ſo ſehr häufig entdeckt. — Der pädagogiſche Fortſchritt ging allezeit von Privatſchulen aus. „Eine Staatsſchule bleibt meiſt bei dem Geiſt des zuletzt gegebenen Reglements, höch-

ſtens daß jeder neue Director alle Menſchenalter einmal der Schule einen neuen Ruck vorwärts giebt. — Die Entfaltung einer friſchwirkenden Lehrerperſönlichkeit begünſtigt die Privatſchule entſchieden mehr als die ſtaatliche. Die Selbſtändigkeit des Schulvorſtehers iſt nicht hoch genug anzuſchlagen. — Wer ſeine Kinder nicht blos unterrichten, ſondern auch erziehen laſſen will, der muß keine Staatsſchule mit ihrer laxen Diſciplin, ſondern eine gute Privatſchule wählen.

So weit unſer Dr. juris. Mit ihm ſchloß dieſer Theil der Debatte, welcher ebenfalls durch den Neujahrsbetrachter angeregt war. Die Lehrerbildung trat jetzt in den Vordergrund.

Herr „H. S., Dr." begann den Reigen im Kampfe gegen den Neujahrsbetrachter. Nachdem er die „Zwangsjacke" getadelt, die uns der Neujahrsbetrachter aufbürden wolle, und im Namen der hieſigen Schulvorſteher Proteſt gegen den Vorwurf, daß ſelbige eitel Geldmacher und keine Pädagogen im vollen und ganzen Sinne dieſes Worts ſeien, eingelegt hatte, ſprach er ſeine Meinung in Betreff der Lehrerbildung dahin aus, daß die Seminarbildung, wie ſolche jetzt noch ſtattfinde, keine genügende ſein könne. Die Seminarien, ſo hieß es, haben in der Regel dünkelhafte Halbwiſſer gebildet. Das muß anders werden. Es wird anders durch wiſſenſchaftliche Bildung der Lehrer. Das Gymnaſium iſt auch zu dem Zwecke gottlob! noch da. Werden die ſchon praktiſch thätigen jungen Lehrer durch Vorträge der Profeſſoren unter Leitung des Profeſſors

der Pädagogik zum Erwerb eines umfaſſenden Wiſſens angehalten, ſo iſt damit vielleicht durch hieſige Maßregeln die noch ſchwebende Lehrerbildungsfrage gelöſt und unſer für uns unentbehrliches Gymnaſium erhält eine neue Wirkſamkeit. Folglich iſt der Senatsantrag freudig zu begrüßen.

Hiergegen erhob ſich „x. Dr." In ſeinen drei Artikeln erfolgte zunächſt eine Apologie der Seminarien. — Die Hauptſätze ſeines Raiſonnements waren folgende: Gelehrte ſind eben ſo häufig dünkelhaft, wie die Volkslehrer. Der Dünkel iſt weder ein Product der Univerſitäten noch der Seminarien, ſondern Reſultat einer gewiſſen Schiefköpfigkeit und der Halbbildung. Es giebt zweierlei Sorten von Halbgebildeten: wer als Lehrer ein Theoretiker iſt, ohne der gediegenen Praxis Rechnung tragen zu können, iſt eben ſo halbgebildet, wie der kannegießernde, theorieloſe Practicus. Die erſte Sorte der Halbbildung bedingt auf dem Gebiete der Schule den Gelehrtendünkel, die zweite den Schulmeiſterdünkel. Nr. 1. fing zuerſt an, auf Nr. 2. zu raiſonniren. Nr. 1. fand einen guten Angriffspunkt in dem beſcheidenen Maß des Wiſſens, das die Seminarien dem oft mangelhaft vorgebildeten Sohn des Volks gewährten. In dem Wiſſenserwerb lag aber nicht der Schwerpunkt der Seminarien; ſie waren ihrem Weſen nach Kunſtſchulen. Die ihnen vorgeworfene „Methodenreiterei" von Seiten des Gelehrtendünkels zeugt von einer Unkenntniß der pädagogiſchen Entwicklung ſeit Peſtalozzi. Seit der Zeit ſeines Auf-

tretens giebt es nur eine vernünftige und naturgemäße Methode, die, durch Anregung der Selbstthätigkeit, den Schüler von der Erscheinung zur Idee, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, und von diesem zu einer selbständigen Uebung und Anwendung des Eingesehenen vorschreiten zu lassen. Solches Unterrichten ist eine schwere Kunst und will erlernt und geübt sein. Folglich ist auch hier ein Seminar auf altem Grund und Boden dieser Anstalten, die bis zur Erscheinung der „Regulative" den pädagogischen Fortschritt repräsentirten, vonnöthen. Ein zeitgemäßes Seminar muß Berufsschule sein und das Wissen möglichst voraussetzen. — Von diesem Standpunkte aus ging nun unser „x. Dr." an eine Kritik der beabsichtigten Neuerung. Er beantwortete die Frage, ob dieselbe den Anforderungen der Zeit entspreche oder wohl gar zur Lösung der Lehrerbildungsfrage beitrage, entschieden mit Nein. Gründe: 1) Der Seminarist muß sein eigenes Wissen — wenn solches überall noch gegeben werden muß — auf methodischem Wege erwerben, den gelehrte Professoren nicht einzuschlagen verstehen. 2) Der Seminar-Director muß nicht blos Methode lehren, sondern methodisch vorunterrichten, wozu dem „Professor der Pädagogik" die Gelegenheit fehlt. 3) Es ist die Gefahr vorhanden, daß der Seminarist durch wissenschaftliche Vorträge nach Seite des bloßen Wissens hinüber getrieben und zu einer tadelnswerthen Stoffseligkeit in der Schule geführt werde. 4) Wenn man die Uebung, welche sich der Aspirant bisher in irgend welcher Schule erwirbt, diesen oft sehr zweifel-

haften Erwerb, für genügend hält, so ist nicht abzusehen, warum man überall den jetzigen Zustand aufheben will; denn die dargebotene Erleichterung ist eine unpraktische und unwirksame. 5) Es sollen nach wie vor geistig und körperlich unentwickelte Menschen als Lehrer auftreten; folglich ist auch in Betreff dieses wunden Punktes unseres Schulwesens im Wesentlichen nichts gewonnen. Der Antrag verdient also das Schicksal, welches er nunmehr erlebt hat. So weit „x. Dr." vom Standpunkte des Pestalozzianers. In gleichem Sinne wirkte ein mit R. unterschriebener Artikel, der ganz besonders den Punkt Nr. 5. in ein helles Licht stellte und ermahnte, das wirklich Gute bei so tief einschneidenden Interessen, wie die besagten, zu erstreben und in Hamburg bedeutende Kosten nicht zu scheuen.

Jetzt traten „Dr. Kgr." und „Hlbn." in die Arena. Ersterer vertheidigte beiläufig die angefochtene Organisation und meinte, daß eine bedeutende Blindheit dazu gehöre, um die Nachtheile nicht zu sehen, die aus ihrem Mangel resultiren müßten. Er will die Volksschulen organisiren und Privatschulen neben den Staatsschulen bestehen lassen. In Hinsicht der Lehrerbildung steht „Dr. Kgr." auf dem Standpunkte des „x. Dr." Folgender Satz charakterisirt seine Meinung: „Wenn ein regelmäßig eingerichtetes Seminar in einem dreijährigen Cursus die Grundbildung unserer künftigen Land-, Armen-, Elementar- und Volksschullehrer nach allen Erfordernissen gesichert hat und die jungen Leute sich die nöthigen theoretischen Einsichten in das Wesen der Erziehung und die unerläßlich methodische Fertig-

keit im Unterrichten erworben und eine tüchtige Grundlage im Wiſſen und Können erzielt haben: dann, aber nur erſt dann, werden ſie einzelne Gegenſtände des Wiſſens nach ihren Neigungen und Fähigkeiten ohne Schaden für ihre pädagogiſche Geſammtbildung mit Erfolg betreiben können, und da kann das Gymnaſium mit ſeinen Vorleſungen ſich um ihre Weiterbeförderung verdient machen. Das iſt ſeine rechte Stellung zur Volksſchullehrerbildung." — Herr „Hlbn." rügte zunächſt, daß die beiden Lehrervereine, welche Jahrelang für die Lehrerbildung thätig geweſen ſind, nicht vor dem Entwurf des Projekts gefragt worden ſeien und fordert die Behörden auf, das Verſäumte nachzuholen, damit das Rechte geſchehen könne und werde. Angeregt durch einen wunderlich confuſen und grundloſen Artikel eines Herrn „E—", erſchien er in Begleitung eines Herrn „Dbck." zum zweiten Male. Auch „Dr. Kgr." ließ ſich noch einmal vernehmen. Für den Herrn E. war die ganze voraufgegangene Debatte nicht dageweſen. Da ſeine curioſen Sätze auch in unlogiſcher und unſtyliſtiſcher Weiſe ausgeſprochen waren, ſo nehmen wir hierauf weiter keinen Bezug. „Hlb." klopfte ihn auf die Finger und unterwarf die Propoſition noch einmal einer eingehenden Kritik. Er dringt auf Anſtellung praktiſcher Lehrer für die Lehrerbildungsanſtalt. Er reſervirt den Profeſſoren des Gymnaſiums die Mitwirkung, will aber den „Profeſſor der Pädagogik" als ein jedenfalls unnützes Werkzeug fallen laſſen. — „Dbck." weiſt nach, daß nach dem Entwurf die Thätigkeit des Gymnaſiums eigentlich Zweck, die Lehrer-

bildung Mittel sei, obgleich doch natürlich das umgekehrte Verhältniß stattfinden solle. Er fragt zum Schluß: „Wodurch unterscheidet sich die projektirte neue Lehrerbildungsanstalt von der bisherigen?" Die Antwort ist: „Nur dadurch, daß ein Professor angestellt wird und daß Crt. Mark 4000 für Stipendien ausgesetzt werden. Der Professor der Pädagogik ruht auf Lorbeeren, ohne welche verdient zu haben, und die Crt. Mark 4000 werden an Unbedürftige vertheilt." — Es thut uns leid, auf den zweiten Aufsatz des „Dr. Kgr.", der inhaltreich und sehr vortrefflich geschrieben war, nicht näher eingehen zu können. Wir haben bereits für den Umfang dieser Schrift zuweit ausgeholt. — Nach dem Erscheinen dieses Artikels wurde nur noch vom Professor Petersen, einem Mitgliede vielgenannter Anstalt, eine neue Ansicht ausgesprochen. Er anerkannte den Werth eines wirklichen Seminars, hielt dessen Errichtung aber für Hamburg zu kostspielig; meinte, man werde sich mit der Erhöhung des Wissens in der Lehrerwelt begnügen müssen. Wenn man aber bessern Unterricht für die Lehrer wolle, so sei doch derjenige wohl am meisten zu empfehlen, der von Männern gegeben werde, die den speciellen Zweig des Wissens, den sie lehren, zu ihrem Lebensberuf gemacht haben. „Y. Dr." votirte Herrn „Hlbn." öffentlichen Dank, sagte indessen nichts Neues, wohl aber Altes, das im Lauf der Debatte schon widerlegt war.

Der Tag der Erbgesessenen Bürgerschaft rückte heran. Jetzt stellten sich sämmtliche Federn in den Dienst einer der beiden Parteien. Die Debatte verlor

natürlich den Charakter ruhiger Erörterung: es galt, in der wirksamsten Weise auf die Bürgerschaft einzuwirken. Ein „Senex" zeichnete sich durch feine, scharfe und treffende Satyre aus. Er wollte — so sagte der Schalk — zum Schlusse noch darthun, daß die „aus den Quellen" geschöpfte „Wissenschaftlichkeit" die Führerin der Kindheit sei. Die gefürchtete Feder des Dr. Daniel Hertz, eines hiesigen bekannten Juristen, arbeitete ebenfalls gegen den Antrag, und die „Reform" brachte sehr tüchtige, eingehende Artikel, welche in gleichem Sinne geschrieben waren. Es war zu erwarten, was geschah:

Erbgesessene Bürgerschaft erklärte, dem Antrag Eines Edlen Raths überall nicht beitreten zu können, zeigte sich aber nicht abgeneigt — wie Referent aus eigener Anschauung weiß — für die Hebung des Schulwesens Gelder zu bewilligen.

2.

Kritiken.

I.

Ueber hervorragende pädagogiſche Aufſätze.

1.

Vorwort und Einleitung zu Dieſterwegs Jahrbuch für 1858.

Dieſterweg bringt in ſeinem neuen Jahrbuch, das jeder unſerer Leſer hoffentlich ſeiner Bibliothek rechtzeitig einverleibt hat, „wieder Polemik", „aber dieſes Mal gemäßigte und mit Sachgründen belegte und zugleich poſitive — das Gegentheil deſſen, was er für falſch hält, aufſtellende Polemik." Manchen Leſern der pädagogiſchen Journale, den friedfertigen, vermittelnden Naturen namentlich, mundet die Polemik eben nicht, weshalb auch Dieſterweg zu einer Art Vertheidigung ihres Rechtes in gegenwärtiger Zeit in „Einleitung und Vorwort" des Jahrbuchs ſich herbeiläßt. „Was ich, nach wie vor" — ſo heißt es — „für Hauptſache in Betreff der Einwirkung auf die Lehrer dieſer Zeit und folglich als die Hauptaufgabe der Schriften, welche zeitgemäße Lehrerbildung bezwecken, erachte, iſt die An-

regung und Verbreitung richtiger Ansichten über Religion und Kirche, Staat und Leben, Erziehung und Bildung, basirt auf richtige Ansichten über die Natur des Menschen und die Entwickelungsgesetze desselben. In der Methodik der Unterrichtsgegenstände sind wir so weit vorgeschritten, daß ein totaler Mißgriff darin kaum noch zu besorgen ist (natürlich muß die Fortführung der Methode fortgesetzt werden); da es aber die Hauptaufgabe des Lehrers als Erziehers und Bildners bleibt, fürs Leben zu wirken und ein würdiges Menschenleben zu begründen, was ohne richtige Ansichten über Leben und Bestimmung nicht möglich ist, so sind und bleiben diese, neben der speciellen Bildung zum Lehrer, die Hauptsache." „Nun wird," so meint der Verfasser weiter, „von verschiedenen Seiten her auf die Lehrer mit der Tendenz gewirkt, sie in alte, verlassene Gleise wieder zurückzudrängen und auf überwundene, niedrige Standpunkte wieder zurückzuschrauben." Die Bedürfnisse der Gegenwart sollen übersehen und Standpunkte der Männer des 16. Jahrhunderts maßgebend für das 19. werden. Die erste religiöse Grund-, d. h. Gemüthsbildung soll auf Dogmen und ähnliche abstracte Begriffe gegründet, die Kinder sollen an Kirchensysteme gefesselt und in particularistische Glaubensrichtungen hineingenöthigt werden. Den Trieb der Menschen nach freier Bewegung und selbständiger Thätigkeit will man niederdrücken und durch allerlei saubere Mittel, die jedem bekannt sind, diesen traurigen Zweck erreichen. Darum „wer nicht blind ist und sich nicht verblenden läßt, erkennt ihre (der Reactionäre)

Zwecke und würdigt ihre Mittel und — wirkt ihnen nach Kräften entgegen durch die Verbreitung richtiger, zeitgemäßer Ansichten über Menschenbestimmung und Selbstthätigkeit." Darum also erstens Polemik, und zweitens Darlegung begründeter Ansichten. Darum, so fügen wir hinzu, polemisiren auch wir, und hoffen, auf solche Weise ein Besseres zu thun, als wenn wir „Schulbilder" und „Unterrichtsmaterialien"*) auftischen und hamburger Sonder-Interessen verfechten.

Auf Seite VII redet Diesterweg von der Lehrerbildung. „Worin erkennen jetzt wieder Viele das Ziel der Lehrerbildung? Antwort: Darin — den Schullehrerstand zum Träger und Fortpflanzer der überlieferten, ein für alle Mal, für alle ewige Zeiten festgestellten, unveränderlichen „Wahrheit" zu machen. Die Schullehrer selbst sollen sie kraft unantastbarer Autorität

*) Sag mir Einer, daß heute der Materialismus nicht überall herrsche! Jeder Stümper kann seine Präparation für eine Unterrichtsstunde heutzutage gedruckt sehen in „praktischen Schulmännern" und andern Archiven. Uns will solche Art der pädagogischen Schriftstellerei und Leserei nicht behagen. Sollte sie wirklich so ersprießlich sein, wie Einige glauben? Aber Materie und immer wieder Materie! So zeichnete sich z. B. die „höhere Bürgerschule," trotz der vielen glänzenden Namen des Titels, durch eine merkwürdige geistige Armuth aus. Es schien als wenn das durch Pestalozzi angeregte pädagogische Leben in der höheren Bürgerschule noch keine festen Wurzeln gefaßt habe. Jetzt hilft sich die Zeitschrift durch Materie; sie bringt wissenschaftliche Aufsätze und Unterrichtsmaterialien. Erstere werden den vielen Herren wohl leichter aus der Feder laufen.

ohne Urtheil, ohne Selbſtprüfung, ohne Nachdenken, ohne Kritik und zwar in der von den Vorfahren in früheren Jahrhunderten feſtgeſtellten Form empfangen und in derſelben Weiſe, Inhalt wie Form, auf das junge unmündige Geſchlecht unverlierbar übertragen." — „Hätte ich das vor einem halben Jahrhunderte gewußt, wie hätte mir der Gedanke kommen können, mich dieſem Stande, der Bildung dieſes Standes, dieſes durch dieſe Abſicht und die ihr gemäßen „Vorſchriften ſo tief geſtellten, ſo tief herabgewürdigten Standes zu widmen?" — „Mit Abſcheu würde ich mich von einem Stande wegwenden, der dieſes Ziel für ſeine Aufgabe erklärte und dadurch unwürdig würde, den Namen des Lehrer- und Erziehungsſtandes zu tragen" — „indem ich das niedrigſte Geſchäft der Erde für eine würdigere Beſchäftigung erachte, als an der Vernichtung des Geiſtes und der Tödtung der Selbſtändigkeit mitzuwirken." — Nicht wahr, es iſt doch gut, daß ein Dieſterweg das vor einem halben Jahrhundert noch nicht gewußt hat? Wir wollen der Geſchichte der Pädagogik für dieſe Maßregel danken.

Nach dieſen Sätzen, die eben ſo ſehr die granitne Conſequenz der Ueberzeugung wie die großartige Gemüthstiefe und Gemüthskraft des bedeutenden Mannes verrathen, klagt ſelbiger, daß die Gegner im Ganzen ſo ſtill ſind, fragt nach dem Warum? und ſtellt Muthmaßungen an. Einige der Letzteren treffen wohl zu. Wir meinen, daß man auf der gegneriſchen Seite vor Allem erwägt, „wie mit gewiſſen Leuten nicht gut Kirſcheneſſen iſt," und daß darum der augen-

blickliche Stärke „sich muthig zurückzieht.“ Diesterweg meint, der tüchtige Mann müsse um der Wahrheit willen seine Persönlichkeit preisgeben. „Persönlich im gehässigen Sinne des Worts ist ein Federstreit und Krieg, wenn man die Person betreffende Dinge und Verhältnisse, die nicht zur Sache gehören, mit hineinzieht; wenn man Eigenschaften, Nachrichten, die man nicht aus den Schriften des Gegners hat, die man nicht schwarz auf weiß beweisen kann, mit behandelt.“ — Sodann wendet sich Diesterweg auch an den Zuschauer und fordert, daß er Partei ergreife, die Partei, auf deren Seite ihm die Wahrheit zu liegen scheint, und daß er sich zu dieser Partei bekenne. „Wie anders würden die Dinge laufen, wenn Jedermann seine Ueberzeugung ausspräche, herausspräche! Ich werfe keinen Stein auf viele der Schweigenden, ich bedaure ihre Lage; aber es giebt Hunderte, die ohne Gefährdung wichtiger Verhältnisse sprechen könnten und sollten. Der Kleinmuth und der Egoismus spricht: „Was kommt auf mich an?“ Ich sage Dir: es kommt auf Jeden an. Hast Du nicht gehört und gelesen, daß mancher, sonst tapfere Mann aus Mangel an Theilnahme zu Grund gegangen ist, weil er an den Menschen verzweifelte?“ — Möge der Mann, der solches schreibt, nicht an den Lehrern verzweifeln, die mehr an ihm hängen, und mehr von ihm lernen, als Manche wünschen und glauben. Hoffentlich erlebt er den Tag noch, an dem sich das wieder öffentlich und ohne Scheu zeigen wird. Wenn sich Einer „um dieser oder jener Bagatelle willen von demjenigen, mit wel-

chem er im Großen und Ganzen übereinſtimmt, zu iſoliren geneigt iſt," ſo verdient er wirklich „ein Narr auf eigene Hand" *) geſcholten zu werden. Darum wiederholt Dieſterweg ein Wort immer aufs Neue: „Schließ' an ein Ganzes dich an!" — In dem weiteren Verlaufe der Einleitung kommt er auf den Schriftſteller. Er iſt „kein Geſetzgeber; ihm ſteht nur ein Mittel zu Gebot: anzuregen, zum eigenen Nachdenken anzuregen, die richtigen Gedanken in den Leſern zu erzeugen, und dadurch die Selbſtändigkeit der Lehrer zu erhöhen." Denn: „Selbſt iſt der Mann!" und: „Jeder ſelbſtändige, denkende Menſch iſt ein Autodidact!" Gewiß ſehr richtig. Warum verlangſamen wir durch methodiſche Behandlung den Prozeß des Lernens? Doch nur rein deswegen, um das Schullernen dem vernünftigen autodidactiſchen Ergreifen der Wahrheit nahe zu bringen. Je mehr durch unſeren Unterricht die autodidactiſche Selbſtändigkeit des Schülers wächſt, um deſto beſſer iſt er. — Der Schriftſteller ſchreibt auch, ſo meint Dieſterweg weiter, um belehrt zu werden. „Wer wäre ſo von ſich eingenommen, daß er die Meinung hegte, er ſei vorzugsweiſe ein Gefäß der Wahrheit, ein Träger der Idee? Wer in ſein vergangenes Leben hineinblickt und darin (glück-

*) Ein Quidam ſagt: „Ich bin von keiner Schule;
Kein Meiſter lebt, mit dem ich buhle;
Auch bin ich weit davon entfernt,
Daß ich von Todten was gelernt."
Das heißt, wenn ich ihn recht verſtand:
„Ich bin ein Narr auf eig'ne Hand." (Goethe.)

licher Weise) den Prozeß der Entwicklung und folglich Wandlungen gewahrt, den wird nie der Wahn beschleichen, daß er frei sei von jeder Art des Irrthums. In diesem Glauben fühlt der erregte Mensch das Bedürfniß, Anderen seine Gedanken vorzulegen und sie zur Prüfung aufzufordern." Und wer soll schreiben? fragen wir. Der Mann „des grünen Tisches?" Da würden wir recht viel grüne Weisheit erhalten. Dem Manne der Praxis bleibt aber leider sehr wenige Zeit, die Frucht des Nachdenkens wiederzugeben; er möchte sich auch durch solche Thätigkeit nicht stören lassen, möchte seiner stillen, aber ersprießlichen Wirksamkeit keinen Abbruch thun. Und allerdings! der enge Kreis muß erst gewissenhaft ausgefüllt werden, und wer nicht die Kraft hat, ihn zu überschreiten, der bleibe daheim und zersplittere diese Kraft nicht. Es giebt aber, Gott sei gedankt! Leute, welche ein Mehreres zu thun im Stande sind. Was wären wir Alle, was wäre unsere Praxis ohne sie? Ein Diesterweg konnte von jeher großartig im engen Kreise wirken und nebenbei die Gesammtheit anregen und begeistern.

Auf die Aufsätze von Dreßler, Hegener, Schulze, und auf andere von Diesterweg, über welche Letzterer die von vornherein bekannten Urtheile der Männer „unter höherer Autorität" giebt, können wir nicht näher eingehen.

Was denkt sich der Leser, oder was fühlt er vielmehr bei dem Lessingschen Schlußsatz der Einleitung? Er heißt:

„Wir handeln Alle nach dem Maßstabe unſerer Einſichten und Kräfte, und es iſt immer rührend, wenn auch der ſchwache, abgelebte Neſtor ſich dem herausfordernden Hektor ſtellen will, falls kein jüngerer und ſtärkerer Grieche mit ihm anzubinden ſich getraut."

2.

Ein Sendſchreiben des Schulraths Bormann.

Im Januar- und Februar-Heft des Brandenburger Schulblattes erläßt Herr Provinzial-Schulrath Bormann ſein 31ſtes Sendſchreiben an die Lehrer und Lehrerinnen ſeines Aufſichtskreiſes. „Der Lehrer (ſo heißt es) iſt unter ſeinen Schülern erſtens der Gebende, zweitens der Empfangende." No. 1 wird ſehr dürftig abgefertigt; dafür aber erfreut ſich No. 2 einer eingehenden Berückſichtigung. Was nun „empfängt" nach Herrn Bormann der Lehrer? An „jedem Morgen einen Strom von Freude und Friede," wenn er wieder „in die klaren, freudeglänzenden Augen" der Kinder blickt. „Nach zahlloſen Erfahrungen", die Hr. Bormann „noch täglich macht, kann er nicht anders", als annehmen, daß von den Kindern „eine geiſtige Einwirkung" ausgeht, daß man „etwas von ihrem geiſtigen Leben" empfängt. Es hat für ihn „Zeiten, Wochen und Monate gegeben, in denen er unmittelbar von dem Schmerzenslager ſeiner Frau „in die Kreiſe ſeiner Schülerinnen trat. In dieſem Kreiſe hat er ſofort Stimmung, Ton und Haltung" wiedergefunden. Kein anderer Berufskreis, ſo meint Herr

Bormann, könne „Gleiches von ſeiner Arbeit rühmen".

Nach unſerer Anſicht hat Herr Bormann ganz richtig geſchildert, daß der Anblick des Kindes und wie derſelbe auf uns wirkt, falls wir anders unſerm Berufe mit ganzem Herzen angehören. — „Das eigene Haus könnte uns zum Tollhaus werden, wenn nicht dann und wann ein lächelndes Kindesauge uns anblickte!" ſo ungefähr drückt ſich der kernige Dieſterweg aus. Und Jean Paul meint: „Ein Kind ſei dir heiliger als die Gegenwart, die aus lauter Sachen und Erwachſenen beſteht."

Aber wie ſteht es mit dem Ueberfließen des geiſtigen Lebens der Kindheit auf uns? Herr Bormann will nicht für abergläubiſch gehalten werden, wenn er an ein ſolches myſtiſches Ueberfließen glaubt. Wir unſererſeits glauben, daß man die Einwirkung der Kindheit auf uns erklären kann, ohne an myſtiſche Verhältniſſe zu denken und abergläubiſch zu erſcheinen.

Die Geiſteskraft eines Menſchen läuft periodiſch ab, wie ein Uhrwerk, und muß, wie dieſes, wieder aufgezogen werden. Das phyſiſche Uhrwerk wird aufgezogen durch Nahrung und Schlaf — das geiſtige durch Schlaf und Freude. Mit Recht ſang der Dichter: „Freude, ſchöner Götterfunken." Wir fühlen uns erhoben bei dem Anblick unverdorbener Kindesnaturen, weil uns ihre Erſcheinung Freude macht.

Warum aber macht uns dieſer Anblick Freude? Weil uns der Anblick der Natur und des geſunden Natürlichen überhaupt Freude macht. Der ſchöne

Mensch ist das Herrlichste auf der Erde; denn er ist die Spitze der Erdentwicklung, und der Strahl der Freude aus einem schönen, klaren Menschenauge erfreut mehr, als der Anblick von Sonne, Mond und Sternen, vom „Veilchen am Bach" und von „himmelanstrebenden Bergen". Die reine Menschheit tritt uns im Kinde entgegen; sie ist punctum saliens unserer Freude, unserer Erhebung. „Sachen und Erwachsene" kränkeln an Einseitigkeiten und Corruption. Der Anblick des verlornen Paradieses reizt und erfreut uns.

Wie aber, wenn man nun die reine Menschlichkeit, die uns in dem Kinde zu walten scheint, schon getrübt glaubt? Wenn man mit Herrn Bormann behauptet, „daß auch die Kinder von Natur schon in den Banden der Sünde liegen; daß diese ihren Blick umdunkelt, ihre Freude trübt, ihren Willen fesselt, sie zu Ungehorsam und Widerspruch treibt"?*) Kann auch der umdunkelte Blick, die getrübte Freude, der gefesselte Wille erheben? Nein doch, nein! Alles das muß just das Gegentheil bewirken. Aber man sieht: sind die Herren Verfechter der Erbsünde der pädagogischen Umkehr praktische Leute und wirkliche Lehrer, wie Herr Bormann, so spielen ihnen Natur und Leben stets einen Schwabenstreich, und die graue Theorie muß schweigen. Soll diese aber nicht schweigen, so greift man zu mystischen Deutungen.

Doch sehen wir uns das Sendschreiben weiter an. — Wir empfangen, so meint Herr Bormann,

*) „Schulkunde", von Karl Bormann. S. 3.

unter unſern Zöglingen eine dauernde Aufforderung zur Selbſterziehung. Auf andern Thätigkeitsgebieten — „die Seelſorge der Prediger ausgenommen" — vernimmt man dieſe Mahnung weit weniger, als auf dem erziehlichen Boden. Man ſieht wohl, „wie dort überall Antrieb iſt zum Vorwärtskommen, zum Weiterſtreben — damit man wo möglich die Nächſtſtehenden überhole; wie Ehrgeiz, Genußſucht, Habgier und andere unlautere Triebfedern in Thätigkeit treten und Anſtrengungen hervorrufen, welche die äußerſte Kraft herausfordern; aber ſtete Mahnung zum Trachten nach dem, was ewig bleibt, zum Suchen nach dem, was droben iſt, empfangen inmitten ihrer Arbeit nur die, welche gewürdigt ſind, Haushalter Chriſti zu heißen, und daß ſie Solches empfangen, muß, denke ich, für eine ganz beſondere Herrlichkeit dieſes Amtes gehalten werden!"

Wohl, wir geben dieſe Herrlichkeit zu, wenn der Lehrer nicht, wie ſo häufig, bei dem Hungertopfe ſchmachtet, wenn nicht „bange Nahrungsſorgen niederdrücken ſeinen Geiſt". Einzelne bezügliche Anmerkungen aber können wir nicht unterlaſſen. Iſt der Lehrerberuf wirklich ein ſo hoher und heiliger: ei! wie mag es doch kommen, daß man in monarchiſchen Staaten den Lehrerſtand oft ſo tief ſtellt? Betrachte man nur die Art, wie man dort oft Verdienſte anzuerkennen und zu belohnen pflegt. Wenn die Sterne von oben ſich auf die Buſen verſchiedener Menſchenkinder herniederlaſſen, ſo erhalten renommirte Haudegen, ſchlaue Politiker und hochſtehende Büreaukraten rothe

und andeee Adler — Gensdarmen und Schulmeiſter „das allgemeine Ehrenzeichen". Das iſt freilich nur eine Aeußerlichkeit unter vielen andern; aber Aeußerlichkeiten pflegen oft vieles zu verrathen. Mögen ſich alſo Schulräthe ernſtlich bemühen, den Lehrerſtand auch äußerlich nach allen Seiten hin zu heben. Von Herrn Bormann, der ſich einſt als Anhänger Friedrich Fröbel's hingeſtellt hat, muß man ſolches erwarten; denn Fröbel ſtellte den Erzieherberuf außerordentlich hoch. („Kommt, laßt uns unſern Kindern leben!")

Ein zweites Bedenken konnten wir bei Leſung der oben citirten Sätze nicht unterdrücken. Sollten in der Schule blos die „Haushalter Chriſti" eine ſtete Mahnung nach dem, was ewig bleibt, was droben iſt, vernehmen? Kennt der hochſtehende Mann z. B. nicht iſraelitiſche Lehrer, gewiſſenhafte und überhaupt bedeutende Lehrer dieſes Glaubens, welche in den Schulräumen zu trachten wiſſen nach dem, „was ewig bleibt und was da droben iſt"? Wenn nein, ſo hätten wir in dieſer Beziehung allerdings mehr erfahren als er. Man ſoll, nach unſerer Meinung, die Chriſtlichkeit — ſo ſehr wir uns ſelber auch ihrer erfreuen — nicht bei den Haaren herbeiziehen und dies namentlich dann nicht, wenn es ſich zunächſt um rein menſchliche Zuſtände handelt.

Lehrer aller Confeſſionen werden begriffen haben, was Herr Bormann im weitern Verlauf ſeines Sendſchreibens in trefflicher Weiſe auseinanderſetzt: daß wir nämlich viel mehr wirken durch das, was wir ſind, als durch das, was wir thun und lehren, und daß wir

unſern Schulen vorzuleben haben, was wir von ihnen verlangen. — Der Gedanke iſt nicht neu, kann aber Lehrern und Lehrerinnen nicht oft genug eingeſchärft werden. Und am Ende giebt es nichts Neues unter der Sonne. Nichts Neues auch in der Gedankenwelt? O nein doch! Das Gebiet des Geiſtes iſt ein unendliches; die Zahl der Menſchen, welche gedacht haben, und die Zahl der Gedanken jedes einzelnen Denkers iſt eine endliche. Das Endliche kann aber das Unendliche nie erſchöpfen; folglich giebt es Neues unter der Sonne.

Am Schluſſe des erwähnten Abſchnittes der in Rede ſtehenden Darlegung wird an Chriſti Wort: „Wenn ihr nicht werdet, wie die Kinder ꝛc.“ erinnert. Vertrauen und gläubige Hingabe, Zufriedenheit und das Sichgenügenlaſſen, Demuth und ſtillen Herzensfrieden können wir, ſo heißt es, von den Kindern lernen und empfangen. — Aber Kinder vertrauen nur dem, der ihr Vertrauen verdient; mit dem, der es nicht verdient, gehen ſie oft unbarmherzig um, wie jeder Practicus weiß. Mit der gläubigen Hingabe ſieht es auch nicht viel beſſer aus. Sie fühlen fein und kritiſiren in unbewußter Weiſe ſcharf. Das geht nicht ſelten bis in die Aeußerlichkeiten hinein, ſo daß man von den Kindern ſagen muß:

„Ja, wie er ſich räuſpert und wie er ſpuckt,
Das habt ihr ihm glücklich abgeguckt!“

Faſt in ähnlicher Weiſe verhält es ſich auch mit der Zufriedenheit und mit dem Sichgenügenlaſſen. Bei dem unerzogenen Kinde macht ſich der Trieb nach

Thätigkeit, das Aufkeimen der individuellen Selbſtändigkeit oft nur durch das Gegentheil, durch Unzufriedenheit, Unruhe und Widerſetzlichkeit bemerkbar. Und nun gar die Demuth! Demüthig kann und ſoll man nur vor Gott ſein; folglich kommt die Demuth nur allmählich, wenn die Religioſität ſich entwickelt. Das geſunde, friſche Kind weiß nichts von Demuth, iſt keck und herausfordernd, wie es ſeine ſprudelnde Kraft erheiſcht, und muß erſt in die Bahnen der Beſcheidenheit und Demuth geführt werden. Es führt ſich übrigens ſelbſt in dieſe Bahnen, wenn es wirklich tüchtig wird. Nur der Bornirte und Flache iſt unbeſcheiden und hochmüthig. Nach unſerer Meinung ſollen wir den Kindern nacheifern in Hinſicht der „Einfalt" ihres Herzens. Was das Kind innerlich iſt, das ſtellt es äußerlich dar. Durch das klare Auge kann man direct in das kleine Herz hineinſchauen. Sein und Erſcheinen ſtehen noch in völliger Harmonie. Es beugt ſich weder vor Titel und Orden, noch vor Rang und Würden; wer ihm Liebe entgegenbringt, alſo ein warmes, edles Menſchenherz, der iſt ſein Mann. Dieſe thatſächliche Wahrhaftigkeit und Einfalt und die damit verbundene Aufrichtigkeit, die weder durch die Liſt und die Fineſſen der Würdenträger, noch durch die Schauſpielerkunſt der Weltmänner getrübt iſt, dieſe inſtinctive Verehrung innern Werthes bei vollſtändiger Geringſchätzung hinſichtlich des Aeußeren: ſie iſt es, welche uns nach unſerer Meinung zur Nacheiferung durch den großen Kinderfreund vorgehalten wird. Möchten wir doch Alle energiſch Folge leiſten!

Der letzte Abschnitt des bedeutungsvollen Sendschreibens bespricht das „docendo discimus“. Wir hätten über diesen Abschnitt noch manches zu sagen, wenn dadurch Vollständiges mitgetheilt werden könnte. Möge unsere Hinweisung auf den Aufsatz genügen. Hoffentlich schrieb Herr Bormann nicht bloß für die Lehrer „seines Aufsichtskreises“, sondern für die Lehrer überhaupt, und da muß es ihm ja lieb sein, zu vernehmen, welchen Nachhall seine Stimme hier und dort findet; denn

„docendo discimus“!

3.

Herr K. Bormann und die Pädagogik.

Genannter Provinzialschulrath tadelt in seinem 33sten Sendschreiben die Unmanier mancher Pädagogen und pädagogischen Anstalten, alle Arten der Schülerverstöße mit einer und derselben Strafe zu belegen. Nachbleiben, Strafarbeiten und Ausfertigungen schlechter Zeugnisse, so meint er, seien die nur zu allgemein beliebten Universalmittel — von der unausgesetzten Anwendung des Bakels gar nicht zu reden. Auf dem Gebiete der Seelenheilkunde sei aber so eine Art Stein der Weisen eben so wenig anwendbar, wie auf dem der Medicin. „Der rationelle Arzt, der an das Krankenbett gerufen wird, unterrichtet sich vor allem über die individuelle Beschaffenheit seines Patienten. Er erkundet sein Alter, seine Lebensweise, seine Con-

ſtitution; er forſcht nach der Urſache der Krankheit; er bemüht ſich, den eigentlichen Sitz derſelben zu erſpähen, und erfragt ſorgfältig den Verlauf aller Erſcheinungen, welche, das Werden des vorliegenden Uebels andeutend, den augenblicklichen vorhandenen Zuſtänden vorangingen. Erſt dann, wenn er auf dieſe Weiſe zu einer Diagnoſe der Krankheit gelangt iſt, verordnet er die entſprechenden Mittel."

Dem analog, meint Herr Bormann, müſſe auch der Erzieher bei der Anordnung ſeiner Strafen verfahren. — Dabei fällt ihm ein, daß Einige einen Vorwurf bei der Hand haben. „Sie ſagen: Du haſt Recht, der Arzt verfährt, wie Du angegeben; aber man hat ihn auch veranlaßt und angeleitet, die zu einem ſolchen Verfahren erforderlichen Studien zu machen. Er hat ſich mit der Anatomie und Phyſiologie beſchäftigt; er hat den leiblichen Organismus des Menſchen in ſeinem geſunden und kranken Zuſtande kennen gelernt; er hat die einzelnen Theile dieſes Organismus unter ſeinem Secirmeſſer gehabt, ja man hat ihn gelehrt, ſelbſt das Mikroſkop bei dieſen ſeinen Unterſuchungen zu Hülfe zu nehmen, um die Spuren des Lebens wie der Zerſtörung deſſelben bis ins Kleinſte zu verfolgen. Wie unbedeutend erſcheint dem gegenüber das, was dem Lehrer, namentlich dem Elementarlehrer, an Einblick in das von ihm zu behandelnde Seelenleben geboten wird! Das Regulativ vom 1. October 1854 verordnet in dieſer Hinſicht: „Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, ſo wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zuſammenſtellung und Er-

läuterung der in der heil. Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hülfsbedürftigkeit, vom Gesetz, von der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf. Das Seminar hat hier nur den richtigen Grund zu legen, der zum Schulhalten befähigt und ausreicht, zugleich aber für mögliches Weiterstudium einen geeigneten Weg zeigt." — Wie wenig ist das, was dem angehenden Lehrer zugewiesen wird, gegen die Fülle der Darbietungen, welche dem jungen Arzte zukommen!"

Wer den Herrn Bormann bis hierher gelesen hat, der erwartet natürlich zuversichtlich, daß derselbe gegen diesen Hungerknochen, welcher dem Lehrer hingeworfen wird, Front machen — und eben so sehr die Nothwendigkeit der Heranbildung „rationeller" Lehrer wie die der „rationellen Aerzte fordern werde. Denn wer nur einigen gesunden Verstand hat, muß doch ohne Weiteres begreifen, daß der Elementarlehrer nicht minder, vielmehr in noch höherem Grade dieser ratio bedürftig ist, als der Lehrer an sogenannten höheren Schulen. Dem Volkslehrer sind die Kinder während der ganzen Schulzeit anvertraut; der andere unterrichtet in einzelnen Klassen wie in einzelnen Fächern; jener repräsentirt ein Ganzes, dieser, wenn's hoch kommt, ein Glied eines Ganzen. Es liegt also auf der Hand, daß der „Elementargeist" in keiner Beziehung hintangesetzt werden könnte und dürfte, wenn man es mit

der Volksbildung redlich meinte, zu welcher Behauptung jeder ſimple Geiſt tauſend andere Beweiſe liefern könnte. Herr Bormann wird aber plötzlich ein Anderer, nachdem er den Satz der Regulative citirt hat; er vertheidigt denſelben in folgender Weiſe: „Faſſen Sie nur zuvörderſt den Lehrer in's Auge, auf den wir hingewieſen werden. Es iſt nicht ein menſchlicher Weiſer, es iſt Gott ſelbſt, wie er zu uns redet in ſeinem Wort. Sie kennen die Trüglichkeit und den Unbeſtand menſchlicher Syſteme, Sie wiſſen, wie immer eins das andere ablöſt; aber Sie wiſſen auch, daß Gottes Wort wahrhaftig iſt, daß es nimmermehr veraltet, daß es vielmehr täglich neue und immer herrlichere Siege erficht. — In ihm redet der Lehrer zu uns, der Augen hat wie Feuerflammen, der Herzen und Nieren prüft, und von dem geſchrieben ſteht: „er öffnet die finſtern Gründe und bringet heraus das Dunkel an das Licht" (Hiob 12, 22.). — Wiſſen Sie Einen, der uns beſſer die Tiefen der menſchlichen Seele erſchließen könnte und wollen Sie ſeine Weiſung gegen irgend eine andere vertauſchen? Sehen Sie näher an, was er in ſeinem Worte für die Zwecke, um die es ſich hier handelt, uns darbietet. Mit der Urgeſchichte unſeres Geſchlechtes beginnt er. [Wer — Moſes? nein, Gott ſelbſt!] Die Thatſachen [?], von denen er redet, erſchließen uns die Geheimniſſe unſeres eigenen Weſens, und enträthſeln uns unſern eigenen Zuſtand. Dann ſtellt er vor uns hin den Spiegel ſeiner Heiligkeit in ſeinem Geſetz; in ihm können wir uns ſelbſt erblicken und ſehen, wie wir geſtaltet ſind.

Mit dieſem Einblick in unſer eigenes Innere gewinnen wir zugleich die Möglichkeit, auch das Weſen Anderer zu verſtehen, zu beurtheilen und — wenn es erfordert wird — darauf einzuwirken. Noch mehr: es treten in dem göttlichen Worte vor uns hin eine Reihe von Perſönlichkeiten, deren inneres Leben mit wunderbarer Klarheit uns erſchloſſen iſt. Aller Trotz wie alle Verzagtheit des natürlichen Menſchenherzens kommen an ihnen zur Erſcheinung; aber auch alle Barmherzigkeit des guten Hirten, der das Verlorne ſucht, bis er es gefunden — und alle Kraft der Heiligung, die er denen darreicht, welche ſich von ihm finden laſſen. Ja, wir ſehen den Herrn ſelbſt, der da iſt der Weg, die Wahrheit und das Leben, in einen unmittelbaren erziehlichen Verkehr mit den Menſchen des verſchiedenſten Standes, Alters und der verſchiedenſten Begabung treten, und empfangen ſo in der heil. Schrift ein Buch voller Beiſpiele göttlicher Erziehungspraxis, für das auch darum ſchon jeder Lehrer täglich ſeinem Gotte auf den Knieen Dank ſagen müßte. Iſt, ich frage Sie, iſt hiernach nicht die vollſte erfahrungsmäßig [!] begründete Berechtigung dafür vorhanden, auf die heil. Schrift als auf die rechte Quelle pädagogiſcher Erkenntniß hinzuweiſen?" — „Laſſen Sie bei Ihrer Beſchäftigung mit dem Worte Gottes Ihr abſichtliches Aufmerken auch auf Das gerichtet ſein, was ſich Ihnen aus ihm für die beſonnene und von Gott ſelbſt verordnete Ausrichtung Ihres [der „Schulhalter" nämlich] Lehr- und Erziehungsberufes ergiebt, und glauben Sie mir, daß eine ſolche Betrachtung alsbald faſt unbe-

wußt frei*) macht von jenem gedankenloſen Verfahren, das nicht nur als jeder pädagogiſchen Kunſt [!] ermangelnd, ſondern ſchlechthin unſittlich, weil ohne Glauben und ohne Liebe geübt, erſcheint." So Herr Bormann.

Dem eben geſchilderten „rationellen" Arzt entſpricht alſo nach ſeiner Meinung ein nicht pädagogiſch und naturwiſſenſchaftlich gebildeter orthodoxer Lehrer, der ſeinem Gott täglich auf den Knieen für die pädagogiſche Anweiſung in der Bibel dankt! Von Sokrates, Platon und Ariſtoteles bis auf Peſtalozzi herab zieht ſich durch die Geſchichte ein für den Volksſchullehrer nutzloſer rother Faden pädagogiſchen Geredes. Ihm genügt die Rede Gottes in der Bibel; wie Gott in der Geſchichte, in der Natur, durch den Geiſt genialer Naturen redet — das iſt ihm gleichgültig. Zum Schulhalten bedarf er nur einiger „Hülfsſätze"**). Wir würden als Hülfsſatz aus der neuern Pſychologie vorſchlagen, daß der Menſch von Natur weder gut noch böſe, ſondern eitel Anlage iſt, und alſo Beides werden kann. Alſo: Nieder mit der Pädagogik und Pſychologie! — was ſoll das Menſchengeträtſche, wo Gott ſelber geredet hat? Die Hülfsſätze werden auch noch zu entbehren ſein! Der ortho-

*) Beleg aus der Praxis: Man bittet, die Hiſtorie von dem frommen Malmêne in Berlin noch einmal zu leſen.

**) Wunderbar iſt es und ſchlechthin unbegreiflich, wie Herr Bormann vom „Schulhalter" überhaupt Erziehungskunſt verlangt.

dore Religionsunterricht vertritt fortan die Stelle der Pädagogik! So kann der ehemalige Mitarbeiter an dem „Wegweiser" nicht immer gedacht und gesprochen haben! Die Opposition auf dem heutigen Gebiete der Erziehung möge von diesem seinem Standpunkt Notiz nehmen; es wäre möglich, daß eine Zeit käme, in der man in den höchsten Kreisen eines großdeutschen Staates der Pädagogik wieder einigen Werth beilegte. Dann wird Herr Bormann sich gewiß ernstlich gegen den neuen Strom stemmen, wie wir uns heute gegen die Fluth der Reaction. — Erleben wir also diese Zeit noch, so werden wir zu allernächst auf ihn die Augen richten und hoffentlich dann seine Consequenz und Ueberzeugungstreue zu ehren und zu bewundern haben. Nous verrons!

Zeitweilig rathen wir zu einem noch entschiedeneren Vorgehen. — Es ist nicht abzusehen, warum gerade die Pädagogik allein von der Theologie abgelöst werden soll. Wie wäre es, wenn auch die Philosophie, die Astronomie, die Naturwissenschaften, die Rechtswissenschaft — ja, die Wissenschaft überhaupt, noch ernstlicher, wie hier und da bisher, an die Reihe käme! Laßt sie ernstlich umkehren, zerstört die Sternwarten, zerschlagt Fernröhre und Mikroskope, und folgt ernstlich dem Beispiele jenes edlen Kalifen, der mit einer berühmten Bibliothek consequent und energisch umzuspringen wußte.

4.

Die Themata und Correcturen der deutschen Aufsätze in ihrer erziehlichen Bedeutung, von Friedr. Körner.

(„Höhere Bürgerschule." 7r Jahrg. 3s Hft.)

„Das Herauscorrigiren der Fehler bleibt von untergeordneter Wichtigkeit gegenüber der psychologischen Bedeutsamkeit der Aufsätze selbst. — Die mühsamsten Correcturen reichen nicht aus; denn die Intelligenz, das feine Sprachgefühl und die Sprachfertigkeit des Lehrers stellen diesen so hoch über den Schüler, daß ihm die Correctur desselben bis zu einem gewissen Punkte unverständlich bleibt. Stets fragt er sich: Warum ist denn mein Ausdruck, mein Gedankengang falsch?"

„Jeder deutsche Aufsatz ist eine Mauserung*) des jugendlichen Geistes, welcher sich dadurch von mancherlei Unvollkommenheiten, Unklarheiten, von falschem Geschmack und verkehrtem Urtheile reinigt." Das scheint uns zu viel gesagt. Das Kind fabricirt auf einer bestimmten Geistesstufe die Aufsätze in sehr ähnlicher Weise. Die Geistesstufe macht allmählich einer höhe-

*) Unter Mauserung versteht man bekanntlich die Abwerfung verbrauchter Bestandtheile, welche jeder Organismus unausgesetzt vornimmt. Der Ausdruck hat durch Schultz-Schultzenstein diese weitere Bedeutung erhalten. Derselbe sieht in Hinsicht der organischen Ernährung einen Doppelproceß: Die Verwandlung anorganischer Substanzen in organische und die Umwandlung des verbrauchten Organischen in Anorganisches durch Ausscheidung. Der „Blut-Schultze" spricht auch von einer Geistesmauser.

ren Platz, und anderartige Aufsätze erscheinen. Uns will es bedünken, als ob die in Rede stehenden Arbeiten allerdings in etwas entwickelnd auf das innere Leben, dem sie ihre Entstehung verdanken, zurückwirken, keineswegs aber „verjüngend", total verjüngend wirken. Vielmehr scheinen sie nur das Instrument zu sein, an welchem man sehen kann, wie hoch durch allgemeine Belehrung, Erfahrung ꝛc. die innere Bildung gestiegen ist. Die Werke eines Goethe kann man, trotz ihres objectiven Werthes, allerdings als geistige Abwürfe betrachten; ihre Entstehung als einen Prozeß, aus dem der Dichter stets als ein neuer, höher entwickelter Mensch hervorging; aber Kinder sind nicht solche Genie's, und ihre Werke keine Erzeugnisse, worin die ganze Seele des kleinen Autors mit allen ihren Eigenthümlichkeiten, mit Allem, was sich auf einer bestimmten Stufe in ihr regt und bewegt, zu suchen und zu finden ist. Wir sehen darin nicht „psychische Phänomene", wie Herr Körner. Man kann aus diesen Arbeiten vielleicht etwas mehr ersehen, als aus anderen, als aus der Handschrift, der körperlichen Haltung ꝛc.; allein man sieht eben auch nur Dieses und Jenes, das man anderswo auch erblicken kann. Will man erziehlich auf den Zögling wirken, so muß man ihn nicht blos in den Aufsätzen, in Diesem und Jenem studiren, sondern in allen Aeußerungen seiner Individualität, in den Stunden, auf dem Spielplatze, und — wenn es möglich wäre — auch im Hause. Der deutsche Lehrer sieht aus den Aufsätzen nicht viel mehr als der Geometrielehrer aus den seinigen, und der Reli-

gionslehrer, welcher es verſteht, die junge Seele harmlos aus ſich heraustreten zu laſſen, kann mehr auf ſelbige wirken, als der Corrector deutſcher Arbeiten. Herr Körner bringt zuweilen Sachen, die ſich geiſtreich anhören und gut zu leſen ſind, hinter denen aber wenig ſteckt, wenn man genauer zuſieht.

„Um Einfluß zu gewinnen, muß der Lehrer die Eigenthümlichkeiten der jungen Geiſter ſtudiren, um jeden da zu faſſen, wo er empfänglich und zugänglich iſt. Nur keine Schablone, nach welcher die Geiſter gemeſſen werden! Kein Prokruſtesbett, kein gewaltſames Eingreifen, denn dies ſchüchtert ein und ſtört den Bildungsprozeß. Ueber ſein Verfahren muß der Lehrer ſich durch pſychologiſche Geſetze zu rechtfertigen vermögen.“ — Alles recht ſchön und gut geſagt. Allein ich möchte doch wohl Herrn Körner ſehen, wenn er jede Woche oder alle vierzehn Tage vor 25 bis 30 Aufſätzen ſitzt; ich möchte ſehen, wie gründlich er da die jungen Geiſter ſtudirt, wie er die Individualität behandelt, wenn er die 30 in einer Stunde zurückgiebt, wie er individuell pſychologiſch verfährt, wenn er die 30 — noch dazu verſchiedene — aufgiebt, wie er den Mauſerungsprozeß anſieht, wenn er zwei aufeinander folgende Arbeiten deſſelben Schülers vergleicht, wie er ſich in allen Fällen pſychologiſch rechtfertigt. Ich fürchte, er wird auch weiter nichts thun, als beim Aufgeben eilen, beim Corrigiren ſich hier und da freuen und hier und da ärgern, vor allen Dingen aber gründlich corrigiren, beim Zurückgeben den Faulen ſtrafen, den Flüchtigen zu anſtrengender Arbeit ver-

urtheilen, den Fleißigen loben ꝛc. Sollte es überall möglich ſein, mehrere Themata auf einmal gründlich zu behandeln und allſeitig auszubeuten? Sollte der tüchtige Claſſenlehrer nicht immer wieder darauf zurückkommen, ein Thema zu behandeln, um in der Art der Ausführung der Individualität Raum zu geben? Die Claſſe iſt eine Corporation und ſetzt als ſolche Grenzen, die eine ſchöne Theorie nicht aufhebt. Da heißt es zuweilen: „Es ginge wohl, aber es geht nicht.“

„Was die Fehler anlangt, ſo ſind ſie entweder Fehler der Unwiſſenheit oder des Leichtſinnes, oder Fehler im Urtheilen und Denken oder endlich Verſtöße gegen Geſchmack und Form. Gegen die erſte Art von Fehlern muß man Präventivmaßregeln ergreifen, indem man die Jugend hindert, Fehler zu machen; denn die häufige Wiederkehr deſſelben Fehlers macht auf Auge und Gedächtniß einen ſo nachhaltigen Eindruck, daß der Fehler tiefer haftet. Die Orthographie namentlich bleibt Sache des Auges, denn alle Regeln reichen nicht aus, ein Wort richtig ſchreiben zu lehren. Das Auge muß ſich vielmehr an die übliche Schreibform gewöhnen oder es ſofort empfinden, wenn das Wort in ungewöhnlicher Form ſich darſtellt. Beim Leſen muß man daher auf die Schreibung ſolcher Wörter, gegen welche am häufigſten pflegt geſündigt zu werden, beſonders aufmerkſam machen, und die in den Aufſätzen falſch geſchriebenen Wörter laſſe man nicht nur wiederholt (10—12 Mal) unter dem Aufſatz richtig abſchreiben, ſondern ſchreibe ſie auch an die Wandtafel an, laſſe die abgeleiteten und zuſammengeſetzten

Wörter dazu aufſuchen und aufſchreiben, und in ein orthographiſches Wörterbuch eintragen. Es iſt ein arger Mißgriff, bei dem Abſchreiben unorthographiſcher Wörter auch das Falſche mit abſchreiben zu laſſen, weil ſich dadurch das Auge an die falſche Form gewöhnt. Sprachfehler ſind Leichtſinnsfehler oder provinzielle Mängel, die man nicht durch Regeln vertreibt, ſondern durch fleißige Uebung, damit das Ohr geſchärft werde. Falſche Vocabeln endlich verbeſſert man im Aufſatze und läßt ſie als Vocabeln auswendig lernen; denn ein Grund läßt ſich meiſtens nicht angeben." — Das iſt im Großen und Ganzen ganz praktiſch und gut geſprochen. Man kann den Collegen, den deutſchen Lehrern, nicht oft genug zurufen, daß „Vorbeugen beſſer als Nachbeugen" iſt, daß die Correctur blutwenig nützt, wenn man das Vorbeugen unterlaſſen hat. Man kann auch dem Collegium einer Anſtalt nicht oft genug in Erinnerung bringen, daß jedes Glied deſſelben das Deutſche im Auge haben ſoll. Oft hört man: „Ich corrigire die ſachlichen Fehler; die deutſchen Schnitzer gehen mich nichts an." Jeder muß in ſeinen Stunden die Entwicklung der Sprech- und Sprachkraft nicht in den Hintergrund ſtellen, wenn in einer Schule — in einer Elementar- und Realſchule — der deutſche Unterricht das Gewicht haben ſoll, das ihm gebührt. — Der Wink in Betreff der Orthographie iſt nicht neu, aber immer noch zeitgemäß. In Betreff der Sprachfehler meinen wir, daß die Regeln doch immerhin auch ihr Theil leiſten.

Herr Körner verlangt weiter, daß auf Sauber-

keit, gute Schrift der Arbeiten ꝛc. viel zu halten ſei, daß die Durchführung ſolcher Forderung „die volle Energie und den eiſernen Willen des Lehrers verlangen". In der That ja! Aber ſolche Durchführung iſt durchaus nothwendig. Hat man dieſer Nothwendigkeit Rechnung getragen, „ſo iſt für das ganze Leben eine bleibende Frucht gewonnen: der Schönheitsſinn iſt geweckt, hat Wurzel geſchlagen und wirkt belebend auch auf das ethiſche Schicklichkeits- und Sittlichkeitsgefühl". Auch trägt die Gewöhnung an Ordnung und Sauberkeit im Leben gute Zinſen.

Weiter meint Herr Körner, „daß die Aufgabe, das geſtellte Thema, den Meiſter der Methode verrathe". — „Wenn ich in den Programmen die Themata durchlas, welche geſtellt waren, wenn ich die Aufgaben der Abiturienten muſterte, ſo habe ich mir manchmal ſagen müſſen: dies Thema würde dich in Verlegenheit bringen. Ich habe Themata von Abiturienten geſehen, die ich nicht verſtand, über welche ich nicht eine Seite hätte ſchreiben können." Alſo auch du, Brutus! Uns ſind ſchon längſt die Augen übergegangen, wenn wir die in Rede ſtehenden Verzeichniſſe durchmuſterten. Solche Muſterung hat uns keinen hohen Begriff von der Herrſchaft der Methode in den höheren Schulen beigebracht. Man forcirt nur zu häufig eine Art geiſtiger Onanie, indem man da freie Productivität verlangt, wo noch keine vorhanden iſt und ſein kann. Geiſtige Onanie wirkt natürlich ähnlich wie die phyſiſche.

Die Aufſatzthemata müſſen nach Herrn Körner

der Art ſein, daß der Schüler „mit Liebe“ arbeitet, ſeine ganze Kraft einſetzt, „damit die Ausarbeitung wirklich ein Höhenmeſſer reiner Bildung werden kann“. Uns iſt aus dem Raiſonnement nicht klar geworden, wodurch der Verfaſſer dieſe „Liebe“ erzielen will, oder vielmehr, in welcher Weiſe er dieſe Liebe erwecken will. Durch die Schönheit der Form und Güte des Stoffes will er erziehlich wirken. Die Güte des Stoffes iſt nicht zu vergeſſen. Er muß wirken auf die Erweckung des Edelmuthes, der Vaterlandsliebe ꝛc. Thut er das, ſo dient man allerdings der inneren Entwicklung im Allgemeinen, während man ſpeciell im Dienſte der Sprache ſteht.

Nun folgt die Correcturmethode des Herrn Körner. „Die Hauptthätigkeit concentrirt ſich in der Beſprechung des Thema's, durch welche er in Gemeinſchaft mit den Schülern die Hauptſache aufſucht, die Form der Darſtellung und die Ausführung der einzelnen Partien zeigt ſich in ſo reicher Fülle, daß jeder Schüler nach ſeiner Individualität den Stoff zu behandeln im Stande iſt. Nachdem dies geſchehen und vor gewiſſen Fehlern gewarnt iſt, hat der Schüler ſein Thema im Concept niederzuſchreiben, bei Abhandlungen zuvor die Dispoſition vorzulegen, damit dieſe noch rechtzeitig kann verbeſſert werden. Lieſt er dieſe in der Claſſe vor, indem der Lehrer dieſen und jenen Schüler herausgreift, ſo muß der individuellen Auffaſſung Raum gegeben werden, inſofern der Lehrer zeigt, wie dieſer das Thema auf dieſe, jener auf andere Weiſe auszuführen hat. Das Concept ſoll der Schüler zu

Hause sorgfältig prüfen und verbessern, worauf er diese Verbesserung wieder in der Classe vorlegt, um nun erst die Arbeit in's Reinheft einzutragen. — Alle sorgfältigen Lehrercorrecturen helfen nichts, wenn die Selbständigkeit, die Selbstkritik des Schülers fehlen." Was will Herr Körner? Zuerst schien es, als wollte er gleichzeitig verschiedene Themata behandeln, um der Individualität Rechnung zu tragen. Hier scheint es, als wolle auch er nur Verschiedenheit in Betreff der Ausführung. Allein wo bleibt im letzten Fall die Geistesmauser? Und wo kommt die Zeit her bei seinem Verfahren? Freilich, den Zeiteinwand will er nicht gelten lassen. Der Schulvorsteher muß Zeit schaffen, meint er; das sei dessen Sache und nicht die des Zeit verlangenden Lehrers. Der arme Schulvorsteher! Könnte er doch Zeit fabriciren! Und welche Zeit wird Herr Körner gebrauchen, wenn er in die Classe tritt mit 25 Büchern, mit dem Bewußtsein: die 25 psychischen Constitutionen erkannt, und den Fünfundzwanzigen „gewissermaßen an den Puls" gefühlt zu haben, wenn er „dem Schüler in's Herz, in dessen verborgene Falten geschaut, sein Dichten, Denken, Empfinden und Wollen, seine Neigungen und Gedankenströmungen beobachtet hat!" Welche Zeit wird er gebrauchen, wenn er seine erziehlichen Maßregeln auf Grund solcher Erfahrungen ergreift! Der Leser sieht, daß wir von der Darlegung dieser Maßregeln nicht bedeutend erbauet sind. Er möge sie selbst, sowie den ganzen, jedenfalls lehrreichen und interessanten Aufsatz lesen. Herr Körner ist ein Talent von entschiedener

wir bedauern, daß er durch eine ſchreiberei nach und nach den ſchönen den er ſich mit Recht erworben. Namentlich ihm ſeine „Geſchichte der Pädagogik" in ſeinlichen Meinung großen Schaden.

Eine feine Bemerkung wollen wir zum Schluß noch wiedergeben: „Es iſt bei harten Strafen ſtets gefährlich, dem Schüler die Scheu vor der Strafe zu nehmen, welche mehr wirkt, als die Strafe ſelbſt. Im Carcer zu ſitzen, dünkt ihm ſchrecklich; iſt er aber eingeſteckt, ſo erkennt er, daß er ſich nur in einem beſonderen Cabinet mit einigen Unbequemlichkeiten befindet; Eitelkeit und falſches Ehrgefühl verleiten ihn, mit der Strafe zu renommiren, ſie zu bewitzeln — anfangs ohne innere Ueberzeugung, bald aber überredet er ſich ſelbſt, ſeine Renommagen für Wahrheit zu halten."

5.

„Erziehung durch Arbeit zur Arbeit." Von Löw.
(Pädagogiſche Monatsſchrift, Octoberheft 1857.)

Eine gewiſſe Wehmuth beſchleicht uns, wenn wir das Organ „der Magdeburger Schule" zur Hand nehmen. — Wahrlich, es iſt ein trauriges „Zeichen der Zeit," daß dieſe Zeitſchrift momentan zu Grabe getragen wurde! — Wir ſagen „momentan"; denn wir hoffen auf ihre baldige Auferſtehung. — In einer

der letzten Nummern der zeitweilig Entſchlafenen erſchien eben erwähnter Aufſatz. Wir freuten uns auf die verheißene Fortſetzung, welche aber nicht mehr erſchienen iſt. Das Gegebene iſt indeſſen ſchon bedeutend genug und verdient die weiteſte Verbreitung.

„Eine Totalreform des Schulweſens," ſo heißt es, „iſt noch immer das Feldgeſchrei derer, welche die Abhülfe jedes im Leben des Volkes ihnen ins Auge und zur Laſt fallenden Mißſtandes von der Volksſchule erwarten zu dürfen und fordern zu müſſen glauben. Die Volksſchule iſt ihnen das Stellrad am Uhrwerke des Völkerlebens; ein kleiner Ruck daran — und alle Confuſionen des Lebens ſind ſofort beſeitigt! Mir iſt die Möglichkeit einer ſolchen Anſchauung — mindeſtens in dem Kopfe eines praktiſchen Pädagogen — geradezu unbegreiflich; mein geſchichtliches Wiſſen, meine tägliche Erfahrung, mein theoretiſches Bewußtſein, Alles empört ſich gleichmäßig gegen dieſelbe, und auch an die Spitze der Erörterungen, in welche ich jetzt eben eintreten will, muß ich den ſo oft wiederholten Satz ſtellen, daß nicht die Volksſchule den Volkszuſtänden, ſondern dieſe jener das Gepräge geben. Denn Niemand kann aus ſeiner Haut fahren; eine jede Generation kann ihr Schulweſen nur im Sinne ihres Geſammtweſens — nicht im principiellen Widerſpruche gegen daſſelbe organiſiren." — „Meine Negation kehrt ſich gegen den Satz: „„Reformire die Schule, um dem Leben einen neuen Inhalt zu geben"""; aber ganz unangefochten laſſe ich den Satz: „„Das Leben hat einen neuen Inhalt gewonnen; re-

formire danach die Schule.““ — Die Schule iſt der Träger (das Organ) der geiſtigen Continuität der Nation; was im Laufe der Jahrhunderte, was in Zeiten ſchneller Entwicklung in Jahrzehenden die Nation an werthgeachteten Früchten vom Baume des Lebens erntet, deſſen Quinteſſenz hat ſie der Schule zu ſtiller Aneignung und Verarbeitung zu übergeben, damit die der Schule entwachſenen Söhne die Arbeit der Väter da fortſetzen können, wo dieſe ſie abgebrochen haben, den Inhalt des nationalen Lebens auch ihrerſeits klären und mehren und der Schule die Quinteſſenz der von ihnen gezogenen Früchte zu ſtiller Verarbeitung übergeben. So wird, ſo lange das Leben lebt, die Schule neuen Inhalt empfangen, und das ſind die rechten Schulreformen, d. h. organiſche Entwicklungen eines den ganzen Nationalkörper erfüllenden und auch die Schule in regelmäßigem Pulsſchlag bewegenden Lebens. Hier iſt concretes Leben, Schönheit, Reichthum, Wärme, Tiefe, gegenüber den abſtracten Reformbeſtrebungen politiſcher, ſocialiſtiſcher, theologiſirender Welt- und Schulverbeſſerer; hier verflüchtigt ſich der Schüler nicht zu einem bloßen Object des Regiertwerdens, hier wird er nicht künſtlich gehemmt und verrenkt, um in ein ſociales Syſtem zu paſſen, das, wenn es überhaupt jemals wirklich geweſen iſt, doch längſt keine Geltung mehr und noch viel weniger eine Zukunft hat, hier kommt in ihm der Erdenbürger und der Himmelsbürger gleichmäßig zur Geltung.“

Das iſt der Punkt, auf welchem Löw die Hebel anſetzt, um die Georgens'ſchen (Deinhardt'ſchen?

Behauptungen und Vorschläge aus den Angeln zu heben. — Es thut noth, daß dieser vernünftige, und nach unserer Meinung allein richtige und haltbare Standpunkt, den auch wir stets einhielten, nunmehr allgemein als solcher erkannt werde. Wäre das schon früher geschehen, so hätten wir viele Schulreform-Faseleien und alle die unerhörten Anklagen nicht erlebt, welche gegen die Schule geschleudert wurden; auch würden die Schöpfer der Schul-Regulative neuesten Styls nicht erleben, was ihnen jetzt bevorsteht: daß nämlich das Leben über sie und ihr elendes Machwerk schonungslos hinwegschreitet. Wir aber wollen die Richtigkeit obiger Ansicht endlich einsehn und ihre Wichtigkeit ermessen. Diesterweg hat uns zu dem Zwecke ebenfalls sehr tüchtiges Material geliefert. Ich denke an Theodor Hegener's Aufsatz im Jahrbuch für 1858.

Nach der schönen, wissenschaftlichen und klaren Darlegung dieses Standpunkts kommt Löw auf die „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit." Diejenigen Bestrebungen scheidet er zunächst völlig aus, „welche darauf ausgehen, die Handarbeit in der Schule zu einem Mittel eines unentbehrlichen Erwerbes zu machen." Denn hier ist „nicht die Erziehung, sondern der Erwerb das Veranlassende und Entscheidende." Den Gedanken, durch Arbeit zur Arbeit zu erziehen, nennt Löw mit unserm Dr. Gustav Schweitzer*) sehr alt. „Ein wesentlicher Theil aller

*) „— — Dr. Georgens und Dr. Richard Lange, von Dr. Gustav Schweitzer." Hamb. Schulblatt, erste

häuslichen Erziehung ist Erziehung durch Arbeit zur Arbeit; alles Lehrlingswesen in Handwerk und Kaufmannsschaft, ja selbst ein wesentlicher Theil aller Kunstjüngerschaft beruht auf dem Grundsatze der Erziehung durch Arbeit zur Arbeit. Die Forderung selbst ist also jederzeit als eine berechtigte anerkannt worden; nur ist man bis vor kurzer Zeit fast allgemein darüber einig gewesen, daß ihre Erfüllung nicht der Schule, sondern theils der Familie, theils den Organisationen des Berufslebens zufalle. In Betreff der Kenntnisse dagegen, welche die Voraussetzung der verschiedenen Berufsarbeiten bilden, unterschied und unterscheidet man zwischen Berufsschulen und Schulen, welche nicht Berufsschulen sind. Letzteren vindicirte man das Princip einer möglichst hohen formalen Bildung, gewonnen an dem Unterrichte in denjenigen Objecten, welche das jedem Gliede der Nation ohne Unterschied des Standes und Berufs nach dem dermaligen Culturzustande zukommende Gebiet des Wissens und Könnens ausmachen."

Daß man nun auch den Mittelschulen, Gymnasien und Realschulen die allgemeine Bildung als ausschließliche Aufgabe vorgehalten habe, erschien Löw als eine Verirrung. Er will „locale Modificationen." Diese Modificationen hat das Leben in der That stets gebieterisch gefordert. Auf Hamburger Boden z. B.

Nummer des Jahres 1858. Schweitzer harmonirt in seiner Darlegung in vielen Punkten mit Löw, obgleich er des Letzteren Auseinandersetzung noch nicht gelesen hatte.

widmet ſich die Majorität der Zöglinge unſerer Mittel- und Realſchulen dem Kaufmannsſtande. Darum haben dieſe Schulen dem „Utilitätsprincip" ſtets gedient. Und wenn nach Löw das norddeutſche Schulweſen nach der Seite des Princips der allgemeinen Bildung hin wirklich ausgeſchweift hat, ſo läßt ſich ſolches wenigſtens von Hamburger Schulen nicht behaupten. Sie haben meiner Meinung nach auf ihrem durchaus praktiſchen Boden dem andern Extrem nur zu oft und zu ſtark gefröhnt und müſſen das normale Prinzip im Ganzen noch mehr als bisher zur Geltung kommen laſſen. Von Hamburg geht auch namentlich die pädagogiſche Agitation für die Verbreitung richtiger volkswirthſchaftlicher Grundſätze aus — eine Agitation, die meiner Meinung nach nicht zu verwerfen iſt, wenn man nicht direct von einer Einführung der Volkswirthſchaft als Unterrichtsgegenſtand redet.*)

„Aber alle dieſe Forderungen, wie einverſtanden man ſich auch immer mit ihnen erklären möge, haben es doch immer nur mit den Objecten der Arbeit, höchſtens mit dem theoretiſchen Wiſſen des Arbeitsverlaufs, nicht aber mit der Arbeitsübung, mit der Ausführung der Handgriffe zu thun. Die Forderung der Schulerziehung durch Arbeit zur Arbeit iſt in dieſem Sinne eine abſolut neue." Die

*) Schreiber dieſes ſteht bekanntlich, was dieſen Punkt — die Einführung in die Schule — betrifft, in Oppoſition mit mehreren Freunden, mit denen er ſonſt in allen Punkten harmonirt. Bisher findet er keinen triftigen Grund, ſeine Meinung zu ändern.

Behauptung, Peſtalozzi ſchon habe in ſeiner Anſtal „Schule und Leben“ verbunden, läßt Löw nicht gelten. Dieſe Anſtalt ſei, ſo meint er, ein Internat, ein Familienſurrogat geweſen und bei ſolchen Anſtalten verſtehe es ſich von ſelbſt, daß ein Theil der Familienaufgabe mit in die Anſtalt gezogen werde. Herr Daniel Georgens hat übrigens verkündet, daß die Peſtalozzi'ſche, theoretiſche Lernſchule total fallen, von Grund aus umgekehrt werden, und an die Stelle des Lernens das Arbeiten treten müſſe. Aut — aut — Heinrich Peſtalozzi oder Daniel Georgens! Ich habe mir erlaubt, oder vielmehr ich war gezwungen, dem Revolutionär entgegenzutreten und ihm vorläufig zu beweiſen, daß der geſunde Menſchenverſtand das Peſtalozzi'ſche Lernen auch für ein Arbeiten zu halten gezwungen ſei. — Meine Definition des Begriffes Arbeit wird im Weſentlichen von Löw adoptirt. Er bedauert, daß Herr Georgens eine Erklärung von ſeinem Standpunkte aus ſchuldig geblieben. Er ſucht dies im Sinne des Letzteren nachzuholen und ſagt alſo: „Arbeit iſt (nach Georgens) die planmäßige Bethätigung phyſiſcher Kräfte und körperlicher Geſchicklichkeiten an einem körperlichen Material zum Zwecke der Erhaltung und Förderung der menſchlichen Geſellſchaft.“ Dieſe Art von Arbeit alſo ſoll in die Volksſchule hineingezogen werden. (NB. D. G. redet von einer allgemeinen Schule; Gott weiß, was er dabei denkt!) Dadurch ſoll das nationale Leben umgeſtaltet, die ſeiner Meinung nach

bereits begonnene Auflöſung der Standesunterſchiede beſchleunigt und vollendet werden; die nach ſeiner Meinung total in Verfall gekommene Familienerziehung ſoll durch Herſtellung beſſerer Hausväter und Hausmütter regenerirt, und die im Mechanismus verknöcherte Arbeit der arbeitenden Klaſſen ſoll entmechaniſirt werden. „Es iſt alſo nicht zu vermeiden, daß er (G.) im Beſitze ſolchen Machtgefühls mit einer großen Siegergewißheit einher tritt."

Herr G. klagt das Leben und die Schule an und ſucht durch Umgeſtaltung der Letzteren Erſteres zu reformiren. Die Unmöglichkeit wird von Löw nachgewieſen. Er unterſchreibt aber auch weder die erſte Anklage noch die zweite. Leider können wir ihm in ſeinen umfangreichen Auseinanderſetzungen nicht ganz und gar folgen. Eine Steigerung der Arbeitsfähigkeit iſt ihm unter allen Umſtänden wünſchenswerth. „Dieſe muß entweder eine Steigerung der Kraft und Geſchicklichkeit, oder eine Steigerung des auf die Arbeit gerichteten ſittlichen Willens, oder endlich eine Steigerung der begrifflichen Einſicht in die Objecte, Reſultate, Mittel und Zwecke der Arbeit ſein." Einige Stände nehmen die Kraft der Kinder nur zu ſehr in Anſpruch, und es iſt nicht gerathen, übermäßige Anſtrengungen durch mäßige zu vermehren. Die Kinder anderer Stände können beim Turnen ihre Kraft üben. „Was die Geſchicklichkeit anbetrifft, ſo handelt es ſich hier vorzugsweiſe um Handgeſchicklichkeit, und bekanntlich muß jede Handgeſchicklichkeit beſonders geübt werden. Der gute Fechter iſt des-

halb noch kein guter Klavierspieler; der geschickteste Kupferstecher kann ein sehr schlechter Schreiber sein."

Den sittlichen Willen übt man, wenn man auf Ausdauer, Pünktlichkeit und Accuratesse hält. Gewöhnt die Schule ihre Schüler in ihren Schularbeiten daran, so ist damit ein wesentlicher Factor der Arbeitsfähigkeit gesetzt. An welchen Arbeiten solche Gewöhnung und Uebung vorgenommen wird, ist gleichgültig. „Der Uebung in körperlicher Arbeit ist aber die Schule nicht gewachsen; es fehlt ihr dazu die Zeit; es fehlt der in ihr geübten Arbeit an dem natürlichen, den Willen bestimmenden Zwecke der wirklichen Arbeit."

Intelligente Arbeiter arbeiten besser, als blinde Mechaniker. Es ist aber wiederum gleichgültig, auf welche Weise die Intelligenz geschleift worden ist. „Hat die „theoretische Schule" den Schüler intelligent gemacht, so wird er Alles, was er angreift, auch die Handarbeit, mit Intelligenz angreifen. Daß aber die Schule ihn tiefer in das besondere Wesen der besondern Arbeit, die ihm zufällt, einführen könne, als die Lehre, das ist unmöglich zu glauben, es müßte denn zugleich der Schullehrer aller Handwerke und Künste vollkommener Meister sein."

Also, meint Löw, es bleibt dabei, daß die Erziehung zur Arbeit durch Arbeit dem Hause und der Lehre, nicht der Schule zufallen kann. — „Aber vorbilden kann die Schule zur Arbeit, wie sie zu allen den Erziehungszwecken vorbilden kann und soll, deren Erreichung die Aufgabe der übrigen Bildungs-

faktoren ist. Nur ist zu berücksichtigen, daß es hier, wie überall, höchst unpädagogisch ist, die Bethätigung selbst, zu welcher vorgebildet werden soll, in den Gang der Vorbildung mit aufzunehmen. Durch nichts kann der Zögling schlechter zur Arbeit erzogen werden, als durch eine Arbeit, die eigentlich keine Arbeit ist, und eine eigentliche Arbeit ist die vorgeschlagene Garten- und Formenarbeit nicht; denn es fehlt ihr der bestimmte, nicht blos auf Uebung hinauslaufende Zweck."

Wir eilen zum Schluß der Löw'schen Arbeit. Er heißt: „Es ist nicht zu verkennen, daß die neueste Reaction, indem sie die Behauptung sehr unzulänglicher Leistungen der Volksschule zur Grundlage ihrer Reactionsvorschläge machen zu müssen glaubte, den Glauben an dieselben sehr erschüttert und Vielen ein Bestreben eingeflößt hat, eine nagelneue Volksschule Gott weiß wo zu suchen oder Gott weiß wie zu construiren. Ich muß mich auch hier gegen jene Ansicht und dieses Bestreben erklären. Unsre Volksschule war schon seit 20 Jahren und länger ein recht gutes Institut, anerkannt daheim, bewundert im Ausland; sie ist auch jetzt noch im Wesentlichen, was sie seit jener Zeit gewesen ist; jede wesentliche, d. h. ihr Wesen alterirende Reorganisation würde ein Rückschritt sein; neuer Parolen und Stichwörter wird die Pädagogik erst dann bedürfen, wenn einmal das nationale Leben einen wesentlichen Fortschritt gemacht haben wird, ohne die Schule mit sich fortgezogen zu haben. Besser aber ist es, wenn sich die Schule Schritt für Schritt ohne Stichwort, Parole und Feldgeschrei in stillem Fleiße

allen Fortschritten des nationalen Lebens anschließt. Ihr dazu behülflich zu sein, ist die Aufgabe des Pädagogen von Fach, ihr die dazu erforderliche Freiheit und Selbständigkeit nicht zu verkümmern, die Pflicht ihrer höheren Behörden."

Dieser Schlußsatz ist mir aus der Seele geschrieben. Eine gleiche Anschauung hat mich getrieben, meine Meinung kund zu thun, wie ich es gethan.

II.

Das erste Heft der „Reform“ von Schulrath Dr. Lauckhard in Weimar.

— „Wahrheit gegen Freund und Feind.“ —

Weil es auf dem Gebiete der Pädagogik auch nach meiner Meinung Manches zu reformiren giebt, so begrüße ich „die Reform“ als ein zeitgemäßes Unternehmen. Eine Reform wird stets vorhanden sein, weil sich entwickelt, was wirklich lebt, und dem Tode anheim fällt, was nicht mehr fortschreitet. Ich halte die durch Pestalozzi gegründete Volksschule für eine lebendige Pflanze und freue mich deshalb, wenn sich neue „Triebe“ an dieser Pflanze zeigen. Und wenn solche neue „Triebe“ sich bemerkbar machen, so ist es gut, wenn es Organe giebt, die dem Unkundigen darüber ein Licht aufstecken. Möge sich „die Reform“ von Lauckhard zu solchem Organe erheben und in der eben ausgesprochenen Beziehung ein Centralblatt werden!

Ich ſage „erheben"; denn der Herausgeber eines ſolchen Blatts hat keinen leichten Stand. Die Entwicklungsphaſe, welche ſich jetzt bemerkbar macht, ruht eigentlich noch im Schooße der „Unſterblichen" und man ſieht den aufgehenden Stern nur leiſe im fernen Oſten dämmern. Zudem ſcheint die Sonne, die durch Peſtalozzi aufgegangen iſt, und man thut wohl, wenn man in ihrem Lichte genau prüft, was ſich als Neues bemerkbar machen will. Solchen Streitern, die auf dem gegebenen Boden ſehr leicht einen feſten Stand gewinnen, hat der Reformer durch eine eingehende Kritik des Gegebenen zu begegnen. Das allein iſt ſchon eine bedeutende Arbeit; denn die Kämpfer für das Gewordene laſſen ſich halt nicht leicht beſiegen. Darum hat der Kritiker als ſolcher eigentlich ſchon das Seinige gethan, wenn er wirklich das Centrum trifft. Mögen Andere nach ihm aufbauen! Will aber der „Zermalmer" dieſes Aufbauen mit übernehmen, ſo iſt ſeine Aufgabe doppelt ſchwierig.

Dr. Lauckhard will, wie aus dem erſten Artikel „Ziel und Aufgabe" hervorgeht, beides. Wahrlich, ein großes Unternehmen! „Denn hier gilt, ſo heißt es, nicht das Tadeln allein, ſondern nur das Beſſermachen." Mit Vergunſt: Die Wörtchen „allein" und „nur" enthalten einen totalen Widerſpruch; hinter ſondern muß „auch" folgen. Die Kritik des Beſtehenden muß durchaus den Vorſchlägen zum Beſſermachen vorausgehn; denn überzeugt Erſtere uns nicht von der Nothwendigkeit der Letzteren, ſo weiſ't ſie der Prakticus — der ſich durch lauter Reformen und Neuerungen

nicht von der Ausführung des als wahr Erkannten und Anerkannten abbringen läßt — einfach von seiner Thür. Hierzu hat er nicht blos das Recht, sondern auch die Pflicht, sintemal heutzutage alle Welt an der Schule herum reformiren will, und Manche unter der Firma Reform eitel nichtsnutzige reactionäre und revolutionäre Maßregeln einzuschmuggeln gedenken. Revolutionär nenne ich Alles, was ein Vernünftiges, Zeitgemäßes und darum historisch Berechtigtes in der Wurzel angreifen und umstürzen will. Der Leser weiß, daß auf dem Gebiete der Pädagogik die Revolution im Schwange ist und daß wir hier ihnen gegenüber zu den Conservativen gehören.

Dr. Lauckhard verschmäht darum auch die Kritik nicht; sie wird noch für längere Zeit einen wesentlichen Theil seines Journals ausmachen müssen. Im ersten Artikel kann er natürlich überall nur andeuten.

Diese Andeutung geschieht durch ein Gleichniß. Alle Vergleiche aber hinken; die Kritik sollte sich ihrer am wenigsten bedienen. Ich muß es tadeln, daß er der Sache nicht direct in einfacher Sprache auf den Leib gerückt ist. Lauckhard vergleicht die Schule mit einem alten Bau. Der an Stelle dieses alten Gemäuers aufzuführende Neubau ist nach seiner Meinung im Grunde schon fertig vorhanden, nur versteckt und überbaut, daß man blos Einiges „wegzureißen und auf die Seite zu räumen habe, um das Haus, das sofort gleich bezogen werden könnte, frei zu stellen." Wir sehen also, daß unser Reformer eben nur ein Reformer und kein Revolutionär sein will. Darum

dürfen wir ihm folgen; im entgegengesetzten Falle wäre der sofortige Bruch unvermeidlich gewesen. Pestalozzi ist auch ihm „der große Baumeister"; aber er meint, die Baumeister und Gesellen nach ihm hätten den Bau gar wunderlich in die Höhe geführt und der „einfache und tiefsinnige Plan des Meisters sei nur wenig verstanden und beachtet worden". Hier heißt es: „Auf die Mensur!" Herr Lauckhard hat kein Recht, von einem geringen Verständniß und einer geringen Beachtung Pestalozzi's zu reden. Man hat ihn nach einer Seite hin sehr wohl verstanden und beachtet; man hat mit vollem Rechte behauptet und in der Praxis durchgeführt, daß die Anregung des Schülers zu einem selbstthätigen und selbständigen Erwerb anschaulicher Erkenntniß eine der Hauptforderungen des Pestalozzithums sei; man hat auch ganz richtig das nächste Ziel der Erziehung in die harmonische Ausbildung der Menschenkraft gesetzt; man hat deshalb ebenfalls richtig das bloße Wissen und das Eintrichtern unverdauten Wissens vom Throne gestoßen und das Erkennen fortan betont; man hat darum endlich den wahren Begriff des naturgemäßen Lernens und Lehrens klar herausgeschält und das einzige vernünftige methodische Princip vor den Augen des Denkenden blosgelegt: alles das war Folge scharfen Verständnisses und dauernder Beachtung Pestalozzi's. Dadurch ist das Lernen wirkliche Arbeit geworden, das in der „Erziehung zur Arbeit", von der man heute redet, nothwendig einen bedeutenden Platz einnehmen muß. Natürlich erzieht man zur Arbeit nur durch die

Arbeit, nicht etwa durch Schlummern und Duseln, und von einer Erziehung zur Arbeit „durch Arbeit" kann nur ein Dr. Georgens reden. Es giebt aber noch eine andere Arbeit als die des vernünftigen Lernens. Des Menschen Thätigkeit hat eine Doppelrichtung: sie bewegt sich von außen nach innen, oder von innen nach außen. Im zweiten Falle schafft, wirkt, producirt er. Einen Theil dieser zweiten Richtung kann man in den pestalozzischen Unterricht hineinziehn; die ganze Richtung aber bislang noch nicht. Es fragt sich, ob solches geschehen solle, könne und müsse, oder — gerade herausgesagt — ob man nach Fröbel in der Schule nicht blos mit dem Kopfe, sondern auch mit den Händen schaffen lassen, ob man nicht blos Stoff zur Erkenntniß liefern, sondern auch Nützliches hervorbringen lassen soll. Die Leser können über diesen Punkt in der „Reform" von Lauckhard Weiteres von dem Verfasser dieses lesen. — Pestalozzi hat übrigens diese Forderung, welche jetzt lauter und lauter zu werden beginnt, keinesweges deutlich und klar gestellt; erst Fröbel hat sie 1826 in seiner „Menschenerziehung"*) in der Einleitung zu diesem unvollendeten Werke entschieden ausgesprochen.

Es ist zu wünschen, daß Herr Dr. Lauckhard über diesen Punkt sich und Andern vollständige Klarheit verschaffe. Sein oben angezogener Satz läßt mich

*) Fröbel schrieb 1826 „die Menschenerziehung", Herr Fölsing in Darmstadt 1850 „die Menschenerziehung". „Der Affe gar possirlich ist" — ꝛc.

vermuthen, daß er die nachpeſtalozziſchen Beſtrebungen nicht hinreichend beachtet hat, oder — was ich lieber glauben will — daß er beim Kritiſiren ſich zu ſehr gehen läßt in Hinſicht des Ausdrucks und daher leicht in die Verlegenheit kommen kann, vieles zurücknehmen zu müſſen. Meiner Meinung nach läßt er in der Ausführung ſeines Bildes auch der Phantaſie zu freien Lauf. So heißt es Seite 4: „Das Gebäude, an welchem die Einzelnen auch ihren Geſchmack und Bauſtyl zu verewigen gedachten, wurde zwar immer kühner und luftiger, aber in gleichem Maße auch verworrener, ſo daß zuletzt kein Menſch ſich mehr herausfinden konnte. Hier wurden Mauerpfeiler, dort Säulen zu Stützen angebracht; da wurde ein flaches, dort ein ſchräges Dach beliebt; man ſah Erker und neumodiſche Kamine, Dachreiter, Pariſer Oberlichter und gothiſche Waſſerſpeier bunt durcheinander gemengt; hier breite italieniſche Fronten, dort ſpitze Giebel aus der Renaiſſance-Zeit und dazu jene ſchweren aufgewickelten Steinſchnörkel, welche von den Architekten nicht unpaſſend Rattenſchwänze genannt werden.“ — So geht es noch weiter. Was ſoll nur dieſes Phantaſiegebilde in der „Reform“? Ich bemühe mich vergebens, einige Aehnlichkeit zwiſchen dieſem Bilde und der pädagogiſchen Wirklichkeit zu entdecken. Und ich glaube, ſo wird es mir nicht allein gehn. Wahrlich! die aufrichtigen Peſtalozzianer der Jetztzeit werden lächeln, wenn man ihnen mit ſolchen Waffen zu Leibe will. So wirkt zum Beiſpiel der Schluß des Vergleichs wirklich beluſtigend, weil er in wirklich an-

ſchaulicher, naiver Weiſe das vermeintliche Erſchrecken der Angegriffenen ſchildert. Er heißt: „Es werden, während unten mit Aexten und Brecheiſen gearbeitet wird, oben alte und junge Köpfe erzürnt aus den Fenſtern und Dachluken fahren und zanken und ſchelten, daß man ſie in ihrer Ruhe und ihrem rechtmäßigen Beſitze ſtöre. Aber das wird die Arbeiter nicht irren."

Seite 5 ſpricht unſer Reformer endlich ſein Urtheil ſchlicht dahin aus, „daß unſere Schulen im Allgemeinen für die Bildung des Volkes das bei Weitem nicht leiſten, was ſie leiſten müßten und könnten." Wir freuen uns aufrichtig, daß wir aus dem Bilde heraus ſind. Dr. Lauckhard behauptet jetzt gerade heraus: 1) daß unſere Volksſchulen den Kindern die Gottesfurcht und Rechtſchaffenheit nicht tief genug ins Herz pflanzen, 2) daß ſie die Aufmerkſamkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Gewiſſenhaftigkeit, den Fleiß und die Tüchtigkeit fürs Leben nicht entſchieden genug weder anſtreben noch erreichen, 3) daß ſie ihren Zöglingen ein zu geringes Quantum praktiſchen Wiſſens mitgeben, daß ſie darum nicht in, ſondern neben das Leben geſtellt ſind, und ſich vom Leben iſolirt haben.

Wir werden wiederholt von ihm fordern, daß er dieſe Behauptungen ſucceſſive beweiſe: entweder durch Thatſachen oder theoretiſch aus der Kritik der bisherigen Realiſationsſtufe peſtalozziſchen Lebens und Treibens. Wir haben in den letzten Jahren ganz unerhörte Behauptungen und Vorwürfe als Schulmänner

erleben müſſen; nun nachgerade ſind wir obſtinat geworden und erſchrecken nicht mehr, wenn man uns den Vorwurf einer Begehungs- oder Unterlaſſungsſünde ohne Weiteres an den Kopf wirft. Sollten wir 1848 doch ſogar die Revolution verſchuldet haben. Alſo Gründe, „Heins, Gründe!“

Als eine Quelle der mangelhaften Realität nennt Herr L. die mangelhafte Seminarbildung. Letztere blieb mangelhaft, weil die Seminarzeit zu karg zugemeſſen und die Vorbereitung für das Seminar nicht genügend betrieben wurde. Bravo, Herr Schulrath. Die Seminarien müſſen vorwärts auf ihrem alten peſtalozziſchen Boden, und zu dem Behufe muß die materielle Noth der Lehrer aufhören. Sie haben die beſte Gelegenheit, in einem Staate Deutſchlands dafür zu wirken, und ich traue Ihnen zu, daß Sie das Ihrige thun werden. Daß in Ihrem Buſen ein warmes Herz für die Jugend und ihre Lehrer ſchlägt, iſt nicht zu verkennen. Darum möchten wir Ihre Wirkſamkeit ſich weiter und weiter entfalten ſehn und Ihnen nach ſchwachen Kräften in negativer und poſitiver Weiſe helfen. Solches geſchieht durch ſtrenge Wahrhaftigkeit, ſowie durch Dienſtfertigkeit unſererſeits.

Was Seite 7 über „Methodenkunſt“ geſagt wird, entſpricht wieder durchaus nicht unſerm Geſchmack. Das Geſchwätz über Methoden, über den Plural von Methode iſt gerichtet. Die planmäßige und naturgemäße Anregung der Schöpferkraft im Menſchen, wie ſolche die peſtalozziſche „Methodenkunſt“ forderte in Hinſicht des Lernens, wird auch dann eine Haupt-

aufgabe ſein und bleiben, wenn wirklich die Production nützlicher Gegenſtände, die Aufrufung der Arbeit im engeren Sinne, für die Volksſchule beliebt werden ſollte. Im entgegengeſetzten Falle ſchüttet man, falls dieſes Ereigniß wirklich eintritt, das Kind mit dem Bade aus und wird revolutionär, wodurch man ſofort dem Tode in Betreff ſeiner Beſtrebung verfallen wäre. — Es kann durchaus nicht zugegeben werden, wie Herr Dr. Lauckhard vorauszuſetzen ſcheint, daß die Volksſchule ſelbſt nicht mehr weiß, was ſie will, oder ſolches nie gewußt hat. Sie weiß ſehr wohl, was ſie will und hat das ſtets gewußt; unſer Kritiker weiß nur nicht, daß ſolches der Fall war und ſcheint nicht klar genug zu ſein in Betreff des eigentlichen Kerns der pädagogiſchen Beſtrebungen ſeit Peſtalozzi. Er beweiſt das auch durch ſeine Behauptung, daß in der Volksſchule die „Halbgelehrſamkeit" geherrſcht und Alles unterminirt habe. Denn dieſes Wort drückt eine unlogiſche nichtsſagende Phraſe aus, welche die Reaction des ſogenannten Gelehrtenthums der neugegründeten Unterrichtskunſt gegenüber erfunden hat. Dieſer Kampf blüht theoretiſch und praktiſch noch immer und hat nicht wenig dazu beigetragen, daß die peſtalozziſche Schule blutwenig Geſtalt gewonnen hat. Mit der Realiſirung des peſtalozziſchen Princips, das ſich auf alle Schulen erſtrecken ſollte, iſt es, wie der ſcharfſinnige Beobachter ſehr wohl weiß, Gott ſei's geklagt! noch immer nicht weit her. Das wahre Peſtalozzithum exiſtirt noch weit mehr in der Idee, als in der Wirklichkeit.

Um die obige Dreiheit zu erreichen, die nach Herrn Lauckhard nicht erreicht wird, ſollen acht Schuljahre hinreichen. Wir zweifeln. Herr L. muthet der Schule zuviel zu und ſchlägt ihre Kraft zu hoch an. Wir haben uns nachgerade gewöhnt, die Schule nur für einen Factor des Lebens und nicht einmal für den ſtärkſten unter vielen Factoren zu halten. Im erſten Feuer jugendlicher Begeiſterung kannten wir ſolches Maß nicht, ſondern wollten die Welt durch die Schule allein reformiren. Jetzt iſt die Begeiſterung zwar geblieben, aber das Feuer ſehr gedämpft durch eine vorurtheilsfreie Anſchauung des Laufs der Welt. Ich bin vielleicht jünger, als Herr Lauckhard, kann aber nicht darum hin, ihm gegenüber Reſignation blicken zu laſſen, welche dem Aelteren ja eigen ſein ſoll. Ich fürchte, daß die Schule mit der Einpflanzung der Gottesfurcht und Rechtſchaffenheit ſogar ihre Noth haben wird, wenn Elternhaus und Umgebung nicht das Ihrige thun, und namentlich das Erſtere den Löwenantheil nicht für ſich adoptirt.

Zur Erzielung der oben angegebenen Dreiheit will Herr Lauckhard: 1) techniſche Fertigkeiten — Leſen, Schreiben und Rechnen; 2) Lebenskunde — die ſogenannten Realien, die Elemente der Landwirthſchaft, Gewerbskunde und Hauswirthſchaft; 3) die Religion. Demnach geht ſeine Reform nicht ſo radical von Statten, wie einige „Fröbelianer"*) durch

*) Ich habe jüngſt durch fortgeſetztes Studium der Fröbel'ſchen Schriften erſt gelernt, daß ihr Urheber auch

Aufrufung der „Arbeit" wünſchen. Er will zunächſt dem Unterrichte nur einen praktiſchen Gehalt geben, will in unterrichtlicher Weiſe vorbereiten auf die Lebensform, der das Kind des Volks einmal angehören wird. Es giebt alſo drei Parteien auf dem Gebiete des Fortſchritts. Die erſte Partei bilden die Peſtalozzianer nach bisherigem Begriff dieſes Worts. Zu ihnen gehören Dieſterweg und „Conſorten", Löw in Magdeburg und viele Andere, auch meine Wenigkeit. Sie halten die Entwicklungsfähigkeit und Entwicklungsbedürftigkeit der Schule feſt; ſie ſehen, wo der Anknüpfungspunkt für eine Weiterentwicklung liegt und verhalten ſich dem vorgeſchlagenen Neuen gegenüber zunächſt kritiſch. Die zweite Partei bilden die „Fröbelianer", welche das praktiſche Schaffen — es fehlt mir am rechten Namen; wer ſpricht das Wort? — in die Volksſchule hineinziehen wollen. Die dritte Partei tritt vermittelnd auf und kritiſirt den Unterrichtsſtoff. Er ſoll praktiſcher werden; d. h. unmittelbarer auf das Leben vorbereiten. Zu ihr gehören unſer Reformer, Theodor Hoffmann, H. S. Hertz u. A. Die drei Fractionen ſtehen auf peſtalozziſchem Boden. Es ſchickt ſich, daß ſie ſolches hübſch erkennen. Die drei Fractionen wollen auch den Fortſchritt. Wer fortſchreitet, wirft Verbrauchtes

---

für die Schule praktiſche Beſchäftigungen für nothwendig hält. Noch vor kurzer Zeit glaubte ich ſolches beſtreiten zu müſſen. Den eigenen Irrthum muß man ſtets freiwillig eingeſtehn.

ab und zieht Neues herbei. Es ſchickt ſich wieder, daß Alle unterſuchen, ob das, was ausgemerzt werden ſoll, auch wirklich ein Verbrauchtes iſt und ob das Neue nicht gegen das A-B-C aller Erziehung ſtreitet, das durch Peſtalozzi feſtgeſtellt wurde.

Herr Lauckhard will zu ſeinem Zwecke die Lehrer zu „tüchtigen Technikern" (Bravo!) bilden, die Schuleinrichtungen verbeſſern und, wie ſchon geſagt, neue Gegenſtände herbeiziehn. Auch die „Concentration des Unterrichts" will er, ohne uns zu ſagen, in welcher Weiſe. Und endlich will er auch ſpäter auf eine Reform der häuslichen Erziehung losſteuern!

Glück zu! Aus der „Reform" kann etwas werden, wenn „Heins Gründe" bringt, und wenn Alle, die den Fortſchritt lieben, ſich die Unterſtützung dieſes Organs zur Aufgabe machen, ohne daß Einer dem Andern nachbetet und ihm als Mitarbeiter die entgegengeſetzte Meinung verhehlt. — Wahrheit muß ſein im Leben.

III.

Wie Herr J. Fölsing in Darmstadt Denkmäler setzt.

No. 12, Jahrgang 1854 der Zeitschrift „Das Elternhaus", von J. Fölsing, kam uns erst spät zu Gesicht. Es befindet sich in dieser Nummer ein Raisonnement, das mit „Wilhelm Middendorff" überschrieben ist. Die Stellung des genannten Herrn im Gebiete der Kleinkindererziehung ist eine gar merkwürdige. Er wirkt mit Energie für die Entfaltung dieses Zweiges der Pädagogik, und tritt dennoch überall gegen die Bestrebungen Fröbel's in die Schranken. So erfolgte ein Angriff von ihm unter dem Titel „Fröbelsche Kindergärten", welcher von Doris Lütkens, gebornen v. Cossel, in einer besonderen Broschüre*) würdig und klar widerlegt wurde. Dann erschienen in der Zeitschrift „Unsere Kinder" von derselben Frau über die Kindergärten eine Reihe Briefe

*) Fröbel'sche Kindergärten von Doris Lütkens, geb. v. Cossel. Hamburg, Perthes-Besser und Mauke. 1840.

von Herrn Fölsing *), welche ebenfalls in oppositionellem Sinne abgefaßt waren und von Frau Doris Lütkens in einer Weise beantwortet wurden, die den Nagel auf den Kopf trifft, und bei aller persönlichen Schonung und Anerkennung des Gegners, diesen dennoch in ein zweifelhaftes Licht stellt. Ja, Herr Fölsing kommt seiner Gegnerin gegenüber so sehr zu kurz, daß seine Situation am Schlusse der Correspondenz dem Leser wirklich einiges Bedauern abzwingt. Der aufmerksame Leser kommt auch nothgedrungen zu der Ueberzeugung, daß Herrn Fölsing's Opposition gar nicht aus der Sache selbst hervorgeht, sondern daß ihn eine zu große Selbstschätzung treibt, an der Sache herum zu klauben, wo er sie ruhig erwägen und prüfen sollte. Freilich blind ist Herr Fölsing den Fröbel'schen Bestrebungen gegenüber keineswegs; er weiß im Gegentheil die Schöpfungen Fröbel's für sich auszubeuten und zu verwerthen. Seine „Erziehungsstoffe" enthalten manches, was direct aus des Dahingeschiedenen Schmiede gekommen ist, anderes, was eben daher stammt und durch Herrn Fölsing eine veränderte, um nicht zu sagen, verbesserte Gestalt gewonnen hat! Fröbel hat ja auch ein Vierteljahr „in der Studirstube" des Herrn Fölsing gewohnt, und es wäre doch schlimm, wenn Letzterer von einem so bedeutenden und anregenden Menschen nichts hätte

*) Unsere Kinder. Vereinsschrift ꝛc. von Doris Lütkens, geb. v. Cossel. Jahrgang 1849, 4. und 5. Heft. Hamburg, Heroldsche Buchhandlung.

lernen können und nichts gelernt hätte. Ja noch mehr: Herr Fölſing verwandte eine tüchtige Schülerin Fröbel's in ſeiner „Kleinkinderſchule", die, wenn wir nicht irren, noch daſelbſt wirkt und ihren Meiſter unmöglich gänzlich verleugnet haben kann. Was alſo opponirt Herr Fölſing? Gegen den Grundgedanken Fröbel's kann er nicht ſtreiten und ſtreitet er nicht, wenn wir ihn recht verſtehen. Gegen die Conſequenzen dieſes Gedankens, die noch immer in ihrer Ganzheit nicht vollſtändig dargeſtellt ſind, in einer Zeit aber, in welcher die herrſchenden Mächte der „naturgemäßen Erziehungsweiſe" weniger abgeneigt ſind, als in der unſeren, ſicherlich ihren Darſteller finden werden — gegen dieſe Conſequenzen wird er ebenfalls nicht ſtreiten wollen. Kritiſirte er aber ſcharf und andauernd die Erſcheinungsweiſe der Idee, die Mittel zur Realiſirung der Conſequenzen des Grundgedankens, ſo würde ihm jeder Kinderfreund dankbar ſein; denn dieſe Erſcheinungsweiſe iſt eben noch unvollkommen und harrt der ſichtenden und fördernden Kräfte. Aber in Herrn Fölſing's Gemüth ſind eben die Kindergartenſache und die Sache der „Kleinkinderſchule" zwei weſentlich verſchiedene Dinge; die erſtere, die nach ſeinen Ausſprüchen nichts taugen ſoll, und in Betreff derer ihm ſogar einmal das Wort „geniale Narrenſtreiche" entfiel, wird von Fröbel vertreten, die letztere von J. Fölſing in Darmſtadt — daß ſich ja Niemand unterſtehe, hier eine Verwechslung zu machen! Fröbel ſtiftet Kindergärten, Herr Fölſing Kleinkinderſchulen. Hört Ihr's denn nicht ſchon an dem Namen, daß hier

eine wesentliche Verschiedenheit obwaltet? Ja, wir hören, wollen aber zu Gunsten des Herrn Fölsing glauben, daß sein Wort kein genauer Ausdruck der von ihm vertretenen Sache ist. Das Wort Schule klingt uns hart in die Ohren; es hat nach Adelung und nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch eine Bedeutung, welche nimmermehr auf eine Anstalt übertragen werden darf, die Kinder unter sechs Jahren planmäßig bildend beschäftigt. Wir sagten, in Herrn Fölsing's Gemüth existire der Unterschied zwischen Kindergarten und Kleinkinderschule; denn seine Polemik hat uns nicht überzeugt, daß sein Kopf die Differenz anerkennen würde, wenn das starke Selbstgefühl ihn ruhig schauen ließe, wenn er sich weniger abmühte, sich als Gründer einer Sache hinzustelleu, als mit der getreuen und möglichst vollkommenen Handhabung dieser Sache der Kindheit in Selbstverleugnung und Bescheidenheit zu dienen. Herr Fölsing, dem in der That bedeutende Verdienste nicht abzusprechen sind, stände viel edler und größer da, wenn er die betrübenden Seitenhiebe auf Fröbel und seine Sache gemieden, diese Sache selbst mit Liebe ergriffen und bei würdiger Anerkennung der Bedeutung ihres Stifters dieselbe beharrlich weiter geführt hätte. So aber schwankt er zwischen nothgedrungener Anerkennung und Schmähsucht und kann selbst seinen Freunden kein erfreuliches Bild gewähren.

Diese Schwankung leuchtet auch aus dem oben angeführten Raisonnement über Wilhelm Middendorff hervor. Herr Fölsing will dem Kinder-

freunde Middendorff „ein Denkmal" ſetzen. Sehen wir zu, wie er ſolches zu Stande bringt. Da erzählt er uns zuerſt, daß Middendorff „faſt in übergroßer Begeiſterung für die Sache der Kindheit ſchwärmte." Dieſe Tautologie bildet den erſten Bauſtein des Monuments. Wenn die Begeiſterung Middendorff's übergroß war, ſo verdiente ſie den Namen Schwärmerei, und war ſie Schwärmerei, ſo überſchritt die Begeiſterung das gebührende Maß. Warum ſagt Herr Fölſing nicht in einfachem Deutſch: „Middendorff war ein Schwärmer." Aber nein, es ſoll ja ein Denkmal geſetzt werden; darum muß das armſelige Wörtchen „faſt" herhalten und der unwürdige Ausdruck einer Art von Anerkennung ſein. Dann hören wir weiter: „Middendorff war Fröbel vielleicht ein zu nachgiebiger Freund." Ja, Herr Fölſing ſah Friedrich Fröbel „in einer düſteren Wolke zwiſchen Himmel und Erde" hängen, aus welcher er „den Ausgang nicht finden konnte." Theurer Herr Fölſing, wenn man erſt in einer düſteren Wolke ſitzt, ſo ſucht man ſchwerlich den Ausgang, denn ein Sprung aus dieſer düſteren Wolke auf die Erde wäre gar zu gefährlich. Und worin beſtand nun hier die Nachgiebigkeit Middendorff's? Darin etwa, daß er ihn nicht an den Beinen feſt gehalten hat, als derſelbe den Weg in die düſtere Wolke nahm? Und was hat dieſe meteorologiſche Situation mit dem „Kinderfreunde" Middendorff zu thun, dem Sie doch nur als ſolchem „ein Denkmal" ſetzen wollen? Weiter: Middendorff war Fröbel „wohl

oft" ein klares Auge; „aber leider bedurfte dieſer auch zu ſehr ideelle Mann ſelbſt bisweilen eines Führers durch das wirkliche Leben." Das alſo iſt der Bauſtein zur Errichtung des Monuments für den „Kinderfreund" Middendorff. Der ganze Paſſus heißt in geradem Deutſch: Der Schwärmer Fröbel war im ganzen Leben blind; (nach dem Ausſpruche der „Sorge" im zweiten Theil des „Fauſt" theilte er ſomit das Schickſal aller Menſchen) der Schwärmer Middendorff wollte ihn leiten und war auch blind, und alſo leitete der Blinde den Blinden. Nur das „wohl oft" und das „bisweilen" geben wieder eine Probe Fölſing'ſcher Anerkennung. Wenn man die Phraſen genau anſieht, ſo begreift man, warum Herr Fölſing gleich darauf mit folgender Verwahrung auftritt: „Ich will ihrem Nachruhm nicht ſchaden — davor bewahre mich der Himmel! — aber es iſt Schade, daß die begabten und begeiſterten Männer, namentlich Fröbel, nicht in größerer Ruhe, mit Stetigkeit im Streben, mit ruhigem, ſicherem Aufbauen ihren Lebenszweck zu erreichen ſuchten." Sie ſind ein merkwürdiger Bildhauer, Herr Fölſing; Sie nehmen zur Gründung Ihres Denkmals die Meißel in die Hand, und wenn Sie mitten in der Arbeit ſind, rufen Sie ſich ſelbſt zu: „Ich will dem Nachruhme nicht ſchaden!" Nach Schiller muß ſich der Dichter in ſeinen Helden verlieben, und nach der Analogie ſchließt man, daß auch der Bildhauer den Gegenſtand ſeines Monumentes verehren muß, wenn ſolches gelingen ſoll. Wenn aber ein Bildhauer obigen Zuruf an ſich ergehen laſſen muß,

ſo ſchließt man mit Recht, daß er, ich weiß nicht aus welchen Nebenabſichten, eine ihm ſelber unangenehme Arbeit übernommen hat — eine unangenehme Arbeit, weil ihn eigentlich ſein Gemüth drängt, eine Caricatur zu liefern, während er, dem Bilde einen würdigen Ausdruck zu geben, ſich gezwungen fühlt. Aber das ſagen wir Ihnen, Sie haben nicht nöthig, einem Fröbel „größere Stetigkeit im Streben" zu wünſchen. Die Art, wie der Mann ſein ganzes Leben hindurch einem Gedanken ſtetig nachhing und dieſem Gedanken alles opferte, bekundet eine Stetigkeit, vor der Sie und wir andere Alltagsmenſchen beſcheiden den Hut ziehen ſollten! Für Sie und uns andere Menſchenkinder von gewöhnlichem Schlage paßt Ihr Wort: „man muß auch von der Welt lernen und ſich in die Lebensverhältniſſe ſchicken." Ja wohl:

„Schick' Dich in die Welt hinein,
Denn Dein Kopf iſt viel zu klein,
Daß die Welt ſich ſchick' in ihn hinein!"

Es giebt aber größere Köpfe, als der Ihrige und der unſerige ſind, Köpfe, welche ſich nicht in die Lebensverhältniſſe ſchicken, ſondern dieſe weiter treiben, die von der ſich ſträubenden Welt Schmach, Verfolgung, ja den Tod, wenn er nothwendig wird, im Dienſte der Wahrheit freudig erdulden zum Heile der Menſchen. Solchen Menſchen ſollen wir unſere Verehrung nicht verſagen und uns freuen, daß es noch ſolche „eigene Käuze" giebt, wie ſie von den profanen Naturen genannt werden. Friedrich Fröbel hatte einen derartigen Kopf. Ziehen Sie mit uns den Hut, Herr

Fölsing! — Nachdem der zweite Bauſtein — wir ſahen, wie der beſchaffen war — herangetragen iſt, wendet ſich Herr Fölſing an Herrn Barop in Keilhau. „Barop verſtand das Leben beſſer, und wohl auch beſſer als Middendorff.“ Dieſer anerkennende Satz enthält an ſeiner Spitze die Verſicherung, daß Herr Fölſing „kein Compliment“ machen wolle. Sind Sie denn ſo bewandert in der edlen Kunſt des Complimentmachens und als ein ſolcher Künſtler bekannt? Warum in aller Welt verſichern Sie, in Middendorff's „Denkmal“ kein Compliment ſchneiden zu wollen? Muß man immer und immer wieder perſönlichen Beziehungen und Wendungen begegnen, wenn man etwas von Ihnen lieſt? Ja wohl, Sie unterhalten uns mit Ihren perſönlichen Verhältniſſen in Middendorff's „Denkmal“ eine lange Zeit. Sie erzählen, daß Sie über das Harzgebirge nach Berlin gewandert und über den Thüringer Wald heimgekehrt ſind, daß Sie den Dr. Vogel kennen gelernt und in Sprendlingen bei Frankfurt den Namen Fröbel gehört haben, den Spieß einen „eigenen Kauz“ nannte. Sie „müſſen auch erwähnen,“ daß Sie vornehmlich Schullehrerſeminare und Kleinkinderſchulen beſucht, daß Sie in Homburg, in Halberſtadt, längere Zeit im Seminar für Stadtſchulen bei Dr. Dieſterweg in Berlin geweſen ſind, in eben dieſer Stadt Hoſpitant in verſchiedenen Mädchenſchulen waren, auch Weißenfels, und was weiß ich, beſuchten. Sie erzählen weiter, daß die Kleinkinderſchulen den größten Eindruck auf Sie gemacht, und daß Sie 1843 eine

ſolche Schule in Darmſtadt gründeten. Wenn man das lieſt, ſo fragt man erſtaunt, was das alles in einem „Denkmal" des Kinderfreundes Middendorff ſolle. Verfahren Sie etwa à la Heine, welcher diejenige Beſchreibung Italiens für die beſte erklärt, worin von Italien am wenigſten die Rede iſt? In Hinſicht der „Subjectivität" haben Sie wirklich einige Aehnlichkeit mit dem Mann. — Doch halt! endlich heißt es: „mitten in meiner Wirkſamkeit ſuchte mich Middendorff auf, und bald darauf erſchien Fröbel". Da alſo liegt der Haſe im Pfeffer! Herr Fölſing will uns belehren, daß er ſelbſt und kein anderer, am allerwenigſten aber Fröbel oder Middendorff, Gründer der Beſtrebungen für Kleinkindererziehung in Darmſtadt geweſen ſei, daß zwar die erwähnten Männer für die Errichtung eines Kindergartens für Kinder „aus niederen Ständen" thätig geweſen ſeien, er, Fölſing, aber eine Kleinkinderſchule für die Kleinen aus den Darmſtädter „höheren Ständen" errichtet habe. Und die ganze Reiſebeſchreibung vorher ſagt ja, daß Herr Fölſing ſchon damals als weitgereiſter Mann und wegen ſeiner gediegenen Erfahrung über alle Belehrung eines Fröbel erhaben ſein mußte, daß er, wie aus dem Ferneren hervorgeht, von vornherein den Kritiker ſpielen und den „ſchwarzen Mann" ganz nah und doch aus weiter Ferne durch das Perſpectiv eines gewiegten Pädagogen beobachten konnte. Der „ſchwarze Mann" wußte „nicht gerade anſprechend umzugehen" mit den Kindern, (wir ſahen hier in Hamburg das directe Gegen-

theil) aber der Mann des Fölsing'schen „Denkmals," Middendorff, machte durch sein „liebestrahlendes Wesen freundliche Eindrücke," obgleich man sich mit der äußeren Form seiner Kinderbeschäftigung nicht einverstanden erklärte. Der „schwarze Mann" hat auch einige Male „ei was Middendorff!" und „ei was Langethal!" gesagt. Das hat sich Herr Fölsing gehörig notirt. Hat Herr Fölsing indessen Lust zu notiren, so kann ich ihm mit ganz anderen Aeußerungen Fröbel's über Middendorff dienen! — Nun ergeht sich Herr Fölsing in dem „Denkmale Middendorff's" in Bemerkungen tadelnder Art über Spielmittel ꝛc., obgleich er zu Anfang des Aufsatzes uns einreden wollte, er könne dergleichen Sachen dieses Mal außer Acht lassen. Er sagt hier dasselbe, was er bereits, wer weiß wie oft, an anderen Stellen gegen Fröbel gesagt hat. Wir erlauben uns hier keine Entgegnungen; wir wollten uns ja nur das „Denkmal des Kinderfreundes" ansehen. — Herr Fölsing hat zuerst eine ihm passende Stelle aus der Biographie Middendorff's vom Verfasser dieses*) heraus gegriffen. Jetzt findet er eine in der von Diesterweg, die er ebenfalls zu einem Ausfalle gegen Fröbel benutzen zu können meint. Diesterweg hat gesagt: „Zur Anerkennung des Individuellen war Fröbel weder geeignet, noch geneigt." Das war schlimm! fährt Herr Fölsing fort; Fröbel hat nicht anerkannt, was andere Menschen gethan haben; da hätte

*) Jahrbuch von Diesterweg 1855.

ihm Middendorff „das klare Auge" ſein müſſen. Dieſer Bauſtein zu dem „Denkmal" hat im Gefolge einen Tadel einiger Ausdrücke in Middendorff's „Fröbel's Ausgang aus dem Leben." Dann hält Herr Fölſing eine Moralpredigt und ermahnt uns, „mehr und mehr von dem großen Pferd hinunter zu ſteigen und uns nicht für Götter zu halten." Lieber Herr Fölſing, es iſt dafür geſorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachſen, und ſollten Sie wirklich einmal anfangen, ſich ſogar für einen Gott zu halten, ſo lachen wir Sie einfach aus. Wir aber werden uns hüten, auch ohne Ihre Ermahnung! — Dann bemerkt uns Herr Fölſing in dem in Rede ſtehenden „Denkmal," daß wir Alle Sünder ſind und daß das in unſerem Weſen liegt, und endlich kommt er nach langen Declamationen wieder zur Sache. Er erzählt erſt den Manen Fröbel's, daß die Kleinkinderſchulen — höre, Fröbel, Du biſt eben ſo wenig der Erfinder, wie der Herr Fölſing! — ſchon 1780 da waren, und den Manen Middendorff's will er weis machen, daß ihr Middendorff einſt der pädagogiſche Hofmeiſter Fröbel's geweſen ſei. Er kann das zwar nicht beweiſen, weiß es eigentlich alſo nicht, aber muß es doch ſagen. Er glaubt auch, daß die beſten Sachen in Fröbel's „Mutterbuch" ꝛc., unter denen ein Lied noch nebenbei eine alberne Kritik erfährt, von Middendorff herrühren — er glaubt falſch, wie wir ihm hiermit ſagen. Dann behauptet er wieder, daß durch die 1840 ſtattgehabte Geburt der Kindergärten „Parteiung" auf dem Gebiete der Kleinkinder-

ſchule entſtanden ſei. — Welche Parteiung denn? Aha! der Streit des Herrn Fölſing. Unſere Leſer werden ſchon aus dem Dargelegten erkennen, wo die Urſache dieſes Streites zu ſuchen iſt. Endlich blamirt ſich Herr Fölſing geradezu, indem er den folgenden Ausſpruch Middendorff's tadelt: „Darum können hier (im Kindergarten) die Kinder von Reich und Arm, von Vornehm und Gering, ja von Juden und Chriſten, vielmehr von Proteſtanten und Katholiken glücklich und geſegnet neben einander ſein, eines durch das andere ſich bilden, eines an dem andern ſich entwickeln und erheben, daß, wer es vorurtheilsfrei beachtet, unwillkürlich ausrufen muß: Fürwahr, hier ſieht man, es ſind Kinder Eines Vaters, der Einen menſchlichen Familie." Herr Fölſing tadelt dieſe Anſchauung; er „achtet die Standesunterſchiede." „Die Welt iſt ſchön mit Berg und Thal!" Nebenbei wird er wohl ſchmunzeln, daß er nicht gerade im Jammerthal ſitzt. Er meint auch, daß die angezogene Meinung Middendorff's mit dem Princip der individuellen Erziehung im Widerſpruch ſtehe. (sic!)

Zuletzt geſteht er zu, daß Fröbel und Middendorff anregend gewirkt, daß Middendorff Gemüth hatte, und nachdem er eine Stelle aus der Biographie meines Schwiegervaters citirt hat, ſchließt er mit dem:

„Friede ſeiner Aſche!"

An dem Denkmale eines Otto Schulz gewahrten wir neulich ein Pasquill gegen Dieſterweg; Herr Fölſing geht weiter. Er giebt vor, einem

Dahingeſchiedenen ein Denkmal ſetzen zu wollen und errichtet nur einen Pfahl, um daran ſein eigenes Bild aufzuhängen. Wir wenigſtens ſind nicht im Stande, etwas anderes aus der Darſtellung herauszuleſen. Die ganze Schilderung, ſoweit ſie nicht eben negirt und tadelt, läuft hinaus auf die drei Sätze: „Middendorff war ein gemüthlicher Mann; er machte durch ſein liebeſtrahlendes Weſen freundliche Eindrücke in Darmſtadt", und „er wirkte anregend." Im Uebrigen bewegt ſich die ganze Darſtellung im Sternbilde des Herrn Fölſing.

Und das nennt man ein „Denkmal des Kinderfreundes Middendorff!!"

IV.

Eitle Selbſtbeſpiegelung eines Lehrers.

Der dritte Theil der „Erziehungsſtoffe" von J. Fölſing ſoll mehr als die vorhergehenden Theile „ausführlich auf das eingehen, was die erziehenden Perſonen zu wiſſen nothwendig haben!" — „Es (Was?) iſt dies das Einführen in das Einzelne — das Anſchließen an das Leben, an die Wirklichkeit, an das Bekannte, damit daraus die Wahrheit der tiefer liegenden Erziehungsgrundſätze klar erkannt wird." — Herr Fölſing wünſcht, daß die Schrift „auch von Männern, denen das Wohl des Staats direct obliegt, durchgeſehen werden möchte." Wollen ſehn, was den Staatsmännern geboten wird.

Ferien ſind nothwendig; das werden ſelbſt die Staatsmänner des deutſchen Bundes zugeben. Es iſt Hundstag-Anfang, und auch Herr Fölſing hat Ferien. Man dringt in ihn, eine Vergnügungsreiſe auf zwei bis drei Tage zu unternehmen. Herr Fölſing hat ein Bedürfniß nach Erholung und reiſt ab.

Wir erfahren, daß er auf der Eiſenbahn und wohin er gefahren iſt. In Wiesbaden kommt er ſich müſſig und überflüſſig vor. Er reiſt nach Bingen. Da will er die Breite des Rheins meſſen und erblickt zufällig am Ufer ein kleines Kind, das „gemüthlich in den furchtbaren Spiegel des Waſſers ſchaut.“ Ein gemüthliches Kind und der furchtbare Spiegel des Waſſers! — Wir werden aufmerkſam und vermuthen eine poetiſche oder eine Gedanken-Hyperbel. Herr Fölſing aber hat der anweſenden Mutter blos „eine Bemerkung gemacht“; welche? das erfahren wir nicht. Die Mutter aber ſchildert ihm den Segen der Kleinkinderſchulen. Dadurch giebt ihm die Mutter dankenswerthe Gelegenheit, uns und den Staatsmännern eine große Menge von Namen aufzuzählen — Namen derjenigen Oerter, in welchen „Kleinkinderſchulen“ exiſtiren. Was ſoll dieſe trockene Statiſtik? rufen wir. Weckt er nur Zahlvorſtellung, der grüne Rhein? Wußte der Reiſende alle dieſe Namen auswendig, und mußte er die Gelegenheit vom Zaune brechen, ſie herzuplappern, wie der Katholik ſeine Gebete nach dem Roſenkranze? — Wie kommt die Proſa unter die Poeſie? Doch halt! auch für poetiſche Schilderung iſt geſorgt. Nachdem wir gehört, daß im Großherzogthum Heſſen 40 Kleinkinderſchulen beſtehen, fährt der Reiſende auf dem Dampfboote heim; faſt ſcheint es, als ob er nur deswegen die Reiſe unternahm, um das Gedächtniß für das erwähnte Statiſtiſche zu ſtärken. Genug, er fährt heim. Wir hören: „Schön war es, fürchterlich ſchön, daß ſich ein heftiges Ge-

witter erhob, während ich auf dem Dampfboote heimfuhr. Der Sturm war so heftig und mächtig, daß der Maſtbaum brach." — Brrr! Jetzt werden wir eine geiſtreiche Bemerkung vernehmen; denn man kramt ſeine Reiſe-Erlebniſſe doch nur aus, um entweder eine poetiſche Beſchreibung zu liefern, oder um die Eindrücke und Reflexionen wiederzugeben, welche die Natur in der Seele wach rief und die man für wichtig genug hielt, um ſie Staats- und andern Männern mitzutheilen. Dieſes Mal erhalten wir beides, Schilderung des Eindrucks und Reflexionen. „Es iſt ein eigenes Gefühl", heißt es, „das Waſſer ſo ſtürmiſch und die Wolken ſo eilend dahin fliegen zu ſehen; ja das Blitzen macht einen ganz eigenthümlichen Eindruck auf Einen." Man wird hier unwillkürlich an die bekannten Worte des Harzbuches erinnert: „Die Natur iſt doch im Allgemeinen recht ſchön!" — Nun folgen die Reflexionen. „Die Eindrücke ſind auf verſchiedene Individuen verſchieden." (Schönes Deutſch!) Ein kleines Mädchen hat gelacht, als es blitzte, und dem kleinen 4jährigen Friedrich „kommt das Gewitter witzig (!) vor", obgleich er ſich fürchtet. Dann folgt ein Citat aus einer Erzählung von Gittermann. Auch Ferd. Schmidt wird citirt. Wir wiſſen, was Erſterer von Schiller und Letzterer von Herder erzählt. Wer es noch nicht weiß, der leſe Seite 4 der „Erziehungsſtoffe", und will er die Sache ausführlicher wiſſen, ſo ſehe er dort die Titel der Bücher. Der Rheinreiſende giebt ſogar die Zahl der Seite an, wo das von ihm Nacherzählte zu finden iſt. — Aber

es wird nicht blos nacherzählt. Der Reisende knüpft überall an. „Dies," (das Baumklettern und das Stromfahren während des Gewitters) so heißt es, „sind eigenthümliche Vergnügungen, welche nicht ohne Weiteres nachgeahmt zu werden verdienen; (Ei, wie weise!) sie haben schon manchem Kinde das Leben gekostet. Wie durchnäßt mochte oft Schiller sein, wie durchschüttelt vom Winde (Auch ein guter Ausdruck!) Herder! So sprach ich für mich dahin, als uns Regen und Wind auf dem Schiffe nicht gerade angenehm überraschten. Auch solche Erfahrungen muß man gemacht haben; sie haben immer etwas Gutes. (Welche Erfahrungen? Man muß einmal begossen worden sein, vorwitziger Leser!) Damit will ich übrigens nicht gesagt haben, daß man traurige, windige (sic!) und gewitterreiche Erfahrungen gemacht haben muß, um dann später in der rechten Weise sich zu hüten und mit der nöthigen Vorsicht und Einsicht zu wirken. Doch (wie so hier „doch?" das kann ich Dir ganz genau sagen, mein lieber Leser — ich weiß es nicht!) nahm ich manchen lehrreichen Gedanken mit nach Haus."

Die Reise und 4 Seiten des Fölsing'schen Buches sind zu Ende. Es ist der 27. Juni, Herrn Fölsing's Geburtstag. Er fühlt jetzt durch, daß man ihn weggeschafft hat, um im Stillen Vorbereitungen zu einer Festivität zu treffen. Das Gefühl wirkt unangenehm. „Das Herz wurde unruhig in mir; mein Gemüth wurde aufgeregt, ich fühlte Herzklopfen, Kopfweh an dem Geburtstagsmorgen." Aber was haben

denn die Diplomaten, was haben wir mit Herrn Fölsing's Herzklopfen zu thun? Ruhig! Herr Fölsing will einmal an das Leben, an das Bekannte anschließen. Wir müssen vermuthen zu unserm Trost, daß er selbst sich für das Leben, für das Bekannte hält. Darum erfahren wir nicht blos, daß des Morgens um 7 Uhr ihm die 70jährige Großmutter das bekannte Bibelwerk von Christoph Matthäus Pfaff gebracht hat, sondern wir vernehmen auch den vollständigen Titel und die Seitenzahl des 2. Theils: die Zahl 1248.

Die Großmutter passirte die Revüe, Frau und fünf Kinder erscheinen. Der Großvater hat die schönsten Rosen des Gartens geschickt und die Schwägerin bringt einen Blumenstrauß. In der Nebenstube prangt eine große Brezel, worüber eine kleine Tochter sehr glücklich ist. Nun folgen die Glückwünsche; sie sind vorüber und Herr Fölsing beginnt: „Wessen Herz bei den heißen Wünschen seiner Kinder kalt bleibt, oder wer nicht Sinn für dieses Sinnige, für diese Glückwünsche hat, der hat kein Herz und keine wahre Liebe für seine Kinder. Ich war glücklich, ja ich fühlte himmlische Freude auf der Erde. Die Kinder sprachen mit mir. Unterdessen füllte sich der Tisch um die Brezel und die Blumen herum mit nützlichen Gegenständen von der Mutter. Die Brezeln erfreuten am meisten. Ja, die Brezeln erregen bei ganz kleinen, 2-, 3-, 4jährigen Kindern große Lust. Darum spielten besonders ordentlich, schön und sinnig die Kinder in der Kleinkinderschule vor dem Jägerthore an

dem 30. Auguſt, an dem hohen Geburtstag Ihrer Königl. Hoheit, der Frau Großherzogin Mathilde, Protectorin der Anſtalt, weil die Zimmer mit Sträußen geſchmückt waren, und weil ſie außergewöhnlich um 3 Uhr Brezeln und Milch bekamen." — Fühlſt du dich entſchädigt, Leſer? Bereuſt du es nicht, dieſes Gedankens halber einen Theil der Geburtstagsfeier mitgemacht zu haben? Die Brezeln ſind wichtige Erziehungsſtoffe — merke dir Das!

Es iſt nun nach der Begebenheit mit den Brezeln noch längere Zeit von der Kleinkinderſchule vor dem Jägerthore die Rede — natürlich, denn die Anregung, welche dieſe wichtigen Erziehungsmittel bieten, wirkt mindeſtens eben ſo lange wie die, welche der Anblick des Kindes am Rheinufer gewährte. Herr Fölſing kommt von den Hunderten in die Tauſende, allen Stiliſtikern und Logikern zum Trotz, die wahrſcheinlich mit dem Leben auch nichts zu thun haben wollen, an das dieſer Schriftſteller anknüpfen will. Dann und wann ſchneit ein allgemein ausſehender Gedanke in dieſes Leben hinein. So heißt es z. B.: „Die Kleinkinderſchule muß ſich in die Zeit ſchicken, und ſie darf ſich nicht zur Aufgabe machen, Berg und Thal ebnen helfen zu wollen; ſie darf auch nicht eine Schaufel Erde zu dieſem Zwecke anſetzen." Wer das „Denkmal" Middendorff's geleſen hat, der weiß, daß dieſer Satz einen Hieb auf den Verewigten enthalten ſoll. Durch ſolche kleine Hiebe auf Fröbel und Middendorff hat ſich unſer Ritter die Sporen verdient, welche in ſeinen eigenen Augen ſeiner Ver-

ſönlichkeit ein gar bedeutendes Gewicht geben, ſo bedeutend, daß er Staatsmänner und die ganze Welt mit ſeiner Geburtstagsgeſchichte unterhalten zu können meint. Auch wir ſollen uns an dem Weihrauchgeruch laben, der ihm, wie es ſcheint, die Sinne vollſtändig betäubte. Nun gut — wir haben ſtarke Nerven und können es noch eine Weile ruhig mit anſehn.

Von der Frau Großherzogin, die für die darmſtädter Kleinkinderſchule wirkt, kommt Herr Fölſing auf die Königin von Preußen, welche ebenfalls 300 Thaler opferte. Von Preußen marſchirt er nach Würtemberg, und dann kommt er wieder zu ſich ſelbſt. Es lebe die Ideen-Aſſociation! Wir hören ihn alſo wieder in ſeiner vollen Glorie alſo beginnen: „Auch ich bemühte mich, den Armen und Reichen zu dienen und zu nützen. Auch ich fragte nicht erſt, wann Hülfe noth that: „Wer biſt Du?" Ich half. Es klingt wohl eigen, daß ich das ſelbſt ſage, (wir ſehen, ſein Gewiſſen regt ſich noch zuweilen) aber was brauche ich mich zu geniren, das Gute (welches?) zu ſagen. Vielleicht wiſſen arme Waiſenmädchen noch mehr zu ſagen, als ich ſelbſt. Ach Gott! es giebt keine größere Luſt, als tüchtig, einflußreich wirken zu können unter reichen und armen Kindern, als Gutes zu thun, um Gutes, Wahres und Schönes zu erreichen. („Nachbarin, Euer Fläſchchen!") Wird das verkannt, ſo freut man ſich, (wirklich! —) es kann nicht anders ſein; man fühlt ſich neu geſtärkt, neu aufgemuntert, fleißig und redlich zu arbeiten."

Gottlob! da kommt eine Chaiſe mit ſechs Kna-

ben; nun muß doch Herr Fölsing aufhören. Er muß jetzt einsteigen, denn die Deputation holt ihn ab nach der Anstalt. Da beginnt erst der eigentliche Comment. — Aber die Spötter dürfen nicht mit in das Local; bleiben wir also draußen. Halt! da redet Herr Fölsing. „Man scheint es darauf abzusehen, mich zu rühren," so erschallt es, „indem man mich so überaus herzlich und sinnig anbindet." — O wäre der Gefeierte diesen Tag nicht wieder erlöst worden! Doch sieh, da erscheint er wieder. Ein Herr Schaffner drückt ihm seine Freude darüber aus, daß er Gelegenheit gehabt habe, diesem Feste beizuwohnen. „Eine Mutter wünschte: ich möchte mir auf einem Sessel zuweilen einige Ruhe gönnen, und ein kleines Kind, das noch auf dem Arme getragen werden mußte, wurde von einer Mutter mit dem Kindermädchen mit einem Sträußchen geschickt, seinem künftigen Lehrer zu gratuliren. Das Kind konnte noch nicht sprechen; es that den Mund auf, als ob es etwas sagen wollte. (Ob die Steine nicht auch geschrieen haben?) So etwas erzeugt lohnende Eindrücke." Herr Fölsing bekam „Arme voll Sträuße" mit denen er redlich wahrscheinlich nach Hause gegangen ist? O nein! (2ter Abschnitt) er blieb dort, und es ging jetzt in den Garten.

Es folgen lange Beschreibungen der festlichen Ausschmückungen und der unternommenen Spiele. Aus Furcht, unsere Leser zu ermüden, folgen wir nicht, obgleich wir nicht üble Lust dazu verspüren. Es wird Vorgeschriebenes nach einer gewissen Ordnung gespielt.

Herr Fölsing tadelt Fröbel gegenüber solche Spielweise. Wie macht Er es denn? Doch halt! Heute wollen wir den Kritiker Fölsing noch nicht auf's Korn nehmen. Das geschieht vielleicht später. Der Stoff ist schon zu diesem Zwecke geordnet. Sparen wir also hier die Ausstellungen in Betreff der Kleinkinderschule. Geschieht das, so haben wir über den zweiten und dritten Abschnitt wenig zu sagen. Eine Probe Fölsing'scher Kritik und einen sonstigen Satz müssen wir aber dennoch niederschreiben. In Fröbel'schen Kindergärten wird zuweilen zum Schluß also gesungen:

Lehrerin: Lebt wohl, lebt wohl;
Bleibt lieb und gut.

Kinder: Leb' wohl, leb' wohl,
Wir bleiben lieb und gut.

Ich will über die Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens oder dieser Strophen nicht zu Gerichte sitzen, sondern nur Herrn Fölsing anschauen. Er sagt: Es ist der Erzieherin, wenn sie wahr sein soll, zu viel zugemuthet, zu singen: „bleibt so lieb und gut, wie ihr heute waret." Dies nennt man den Kindern die Kur machen. Er dreht hier Fröbel das Wort im Munde um. Wo steht denn „wie ihr heute waret?" Und kann denn in solchen Zeilen, auch in diesen, nicht eine Mahnung liegen und ein Versprechen, den gefaßten Vorsatz, gut sein und bleiben zu wollen, auszuführen? Doch verdiente diese Kleinigkeit kaum einer Erwähnung, wenn das Raisonnement über das Liedchen nicht mit folgenden Worten endete: „Wer seine Pflicht thut,

verdient kein Lob, am wenigſten darf er ſich ſelbſt loben wollen.“ Eine bekannte hieſige Dame, von der wir die „Erziehungsſtoffe“ liehen, hat mit der Bleifeder am Rande bei dieſer Stelle bemerkt: — „Fölſing, Fölſing!“ Herr Fölſing, Herr Fölſing, Ihr im Punkte der Eigenliebe noch dann und wann reges Gewiſſen treibt Ihre Einſicht zu Sätzen, die zu Ihrem Leben und Thun paſſen, wie die Fauſt auf's Auge.

So ſehen wir gleich im vierten Abſchnitt ein Gedicht „der Schutzengel,“ das einem Briefe zufolge, der uns zu Geſicht kam, für die Großherzogin gedichtet und früher in einer heſſiſchen Zeitung erſchienen iſt. Frauenhand hat es für Herrn Fölſing zugeſchnitten. Er reicht uns auch dieſen bittern Kelch noch, und wir müſſen denſelben zum Schluſſe leeren. — Der Schutzengel der Kindheit kommt nach Darmſtadt in die Fölſing'ſche Kleinkinderſchule.

(5te Strophe.)

Und d'rinnen ſah er die Kleinen,
Bewahrt ſo wohl und gut;
Fürwahr, er ſelber, ihr Engel,
Wußt' ihnen nicht beſſere Huth.
Und als er ſo ungeſehen
Sich freute am frohen Verein:
Trat plötzlich, begrüßt von Jubel,
Der Lehrer der Kinder ein.

Ihn grüßten herzliche Worte;
Ihm wurden viel Blumen geſtreut
Mit Freude von Großen und Kleinen —
Sein Wiegenfeſt war heut.

Er ſtand wie unter den Seinen,
So ſtark und doch ſo mild;
Sein Mund ſprach Worte des Dankes,
Wie's aus dem Herzen quillt.

Der Engel trat ihm zur Seite
Und flüſtert' ihm leis in's Ohr:
Wenn du mich vertrittſt auf Erden,
Dann ſchweb' ich getroſt empor.
So lang! dein Aug' ſie ſchützet,
So lang' dein Arm ſie hält:
Bedürfen ſie keines andern
Schutzengels auf dieſer Welt.

Ja! ringe nur weiter und weiter
Und ruhe und raſte nicht,
Bis allen Kindern auf Erden
Glänzt der Erziehung beglückendes Licht!
Und willſt du im Kampfe ermüden
So denke voll Glauben daran:
Was du gethan den Kleinen,
Das haſt dem Herrn gethan.

Er ſprach's und ſchwebte zum Himmel,
Nahm dort ein Buch zur Hand,
In dem des Lehrers Name
Mit gold'nen Lettern ſtand,
Und ſchrieb mit demant'ner Feder
Süß lächelnd nebenan:
„Gott ſegne Alle die Seinen,
Gott ſegne den wackern Mann!"

So ſteht das Gedicht S. 30 u. 31 des dritten Theils der „Erziehungsſtoffe." Ich enthalte mich jeder weitern Bemerkung; faſt ſcheint es mir, als thäte ich unrecht, daß ich noch zur Verbreitung des Opus beitrage. — Sieben Abſchnitte enthalten dieſe Erziehungs-

ſtoffe, und vier derſelben reden von Herrn Fölſing's Geburtstag. Die deutſchen Staatsmänner werden einen ſchönen Begriff bekommen, wenn ſie, der Aufforderung gemäß, in ein ſolches Geſchreibſel hineinſchauen.

Wahrlich es thut noth, daß die pädagogiſchen Erzeugniſſe einmal ernſtlich geſichtet werden! — Habe ich Recht, wenn ich früher behauptete, daß die Eitelkeit Herrn Fölſing durch und durch beherrſche? Nach unſerer Meinung war ſie die Urſache, daß Herr Fölſing den Mann herabzuſetzen ſuchte, dem er ſich dankbar verpflichtet fühlen ſollte.

V.

Ueber die Gemüthsbildung und ihre Apostel.

Aus Lauckhard's „Reform".

Die Gemüthsbildung war vor einigen Jahren das Feldgeschrei gewisser Pädagogen. Sie war der Vorbote der jetzt herrschenden Reaction, die mit einem pereat anhub, das der sogenannten Abstraction, der „abstracten Richtung" der Schule mit großem Eifer gebracht wurde. Aber wir konnten durch die Reflexion dieser Apostel durchaus nicht erfahren, wovon im Grunde die Rede und was denn eigentlich unter Gemüth und Gemüthsbildung zu verstehen sei; ja es ging uns genau ebenso mit dem Begriffe „abstracte Richtung." Was kann dieser letzte Begriff bedeuten? fragten wir oft vergebens. Meint man die methodische Farbe des Unterrichts? Aber die konnte man doch vernünftiger Weise nicht meinen, da ja doch die pestalozzische Art des Lehrens bekanntlich stete Rücksicht auf Anschauung und Anschaulichkeit, also auf das Concrete, verlangt. Was aber konnte sonst gemeint sein? Etwa die logische

Anordnung des Unterrichtsſtoffes, welche zwar nicht im Anfange, wohl aber am Schluſſe eines beſtimmten Capitels in die Köpfe der Jungen einziehen ſoll, ſo weit ſolches eben thunlich iſt? Nein, mußten wir uns antworten, auch das iſt nicht gemeint; denn wo Specialitäten zu behandeln ſind, da muß Ordnung herrſchen, und kein Practicus wird in einem ſo hohen Grade vom Geiſte verlaſſen ſein, daß er nicht bemerken ſollte, wie nach dem methodiſchen Erwerbe verſchiedener Einſichten die Ueberſicht ganz an ihrer Stelle iſt und zur Erregung und Erhaltung der Lernluſt das Ihrige beiträgt. Nun denn, ſo konnte nur von einer Frühgeburt der Syſtematik tadelnd die Rede ſein, von jener falſchen Wiſſenſchaftlichkeit, die mit dem Syſteme und dem Syſtematiſchen vorarbeitet und darüber das vergißt, was in der Schule vor Allem Noth thut, von jener Manie hochſtudirter Herren, die nicht hinunter zu ſteigen vermögen aus den Höhen ihrer Wiſſenſchaft, den Blick auf Letztern richten, anſtatt auf die Schüler, und immer und allerwege vergeſſen, daß das Material des Lernenden halber und der Lernende nicht des Materials halber da iſt. Die Zahl der gelehrten unmethodiſch und unpraktiſch lehrenden Herren, denen die falſch angebrachte Wiſſenſchaftlichkeit in der Schule dauernd den Kopf verwirrt, iſt ſehr groß; die höhere Schule namentlich leidet an ſolchen Lehrern.

Ob dieſe Herren gemeint waren, oder nicht: immerhin haben die an und für ſich unklaren Apoſtel der Gemüthsbildung ihnen bedeutende Stöße verſetzt, die ſie vollauf verdienen. Freilich kann das eben an-

gedeutete Unweſen nur dann erſt völlig zu Grabe getragen werden, wenn ſich endlich einmal die Meinung Bahn bricht, daß nicht blos der Elementarlehrer, ſondern auch der wohlſtudirte Jüngling in einer pädagogiſchen Kunſt- und Berufsſchule angeleitet und gebildet werden ſollte, bevor er irgendwo ein Katheder beſteigt.

Der Ruf nach Gemüthsbildung iſt inzwiſchen leiſer und immer leiſer geworden. Die bezüglichen Stimmführer haben — und das iſt die Frucht dieſer Bewegung — gute Detailſchilderungen, Biographien und Characterbilder zu Tage gefördert, und dies namentlich auf dem Gebiete des Geſchichts- und geographiſchen Unterrichts. Solche Gabe mußte recht willkommen ſein, und muß dankbar hingenommen werden. Die Einzelſchilderung iſt im Unterrichte bei Kindern und Frauen ganz an ihrem Platze. Sie nöthigt die Phantaſie, neue Vorſtellungen zu produciren durch Combination und Umbildung der ſchon im Geiſte vorhandenen, damit das Begriffliche und Allgemeine, was auf den Geiſt eindringt, Leben erhält. Wer die von außen auf den Geiſt einſtürmenden Begriffe alſo behandelt, der aſſimilirt, verwandelt dieſelben in ſein Fleiſch und Blut; im entgegengeſetzten Falle entſteht geiſtiger Ballaſt, Ueberfüllung und Ueberfütterung des Geiſtes, jenes Uebel, woran man in unſerer Zeit leider nur zu allgemein leidet. Vor dieſer Ueberladung mit Begriffen können wir uns allerdings ſchützen, wenn wir den Weg der Gemüthsbildner hier und da einſchlagen. Sie bildet des Pudels Kern, den Angriffspunkt jener Herren. Dieſe wollen die Anſchaulichkeit auch da, wo ſolche

nicht durch Vorführung wirklicher Gegenstände erzeugt werden kann; sie zogen und betonten nach unserer Meinung eine Consequenz des pestalozzischen Unterrichtsprincips und keiner von ihnen hätte nöthig gehabt, von Umkehr zu reden und die Erfolge jenes Princips als unzureichend oder gar als gefahrbringend zu denunciren.

Während wir hier den Charakterbildern ꝛc. das Wort reden, müssen wir gleichzeitig bekennen, daß wir den Mißbrauch dieser Mittel beklagen, der hier und da einzureißen scheint. Einmal müssen wir bekennen, daß uns die ästhetisirenden Naturbetrachtungen, die Einige zu Tage gefördert haben, förmlich anekeln. Sie sind unnütz, weil wirkliche Naturgegenstände in genügender Menge herbei zu schaffen sind zum Zwecke intuitiver Erkenntniß, gefährlich, weil das Geschwätz über die Gegenstände leicht den Blick in das Wesen derselben trübt und ihn ablenkt, und weil die ästhetische Wirkung der Natur, die sie an und für sich ausübt, leicht durch lauter gemachte Aesthetik paralysirt werden kann. Ferner müssen wir bekennen, daß uns die Detailschilderung nicht gefällt, wenn sie durch unnütze Ausdehnung und unmäßige Ausübung zu einer Begriffsduselei führt, wenn sie Fleisch ohne Gerippe gibt, wie die verkehrte Wissenschaftlichkeit Gerippe ohne Fleisch, wenn sie sich mit Einem Worte auf Kosten des logischen Elements breit macht. Denn dieses Element kann man weder im eigenen Kopfe, noch im Unterrichte entbehren.

Je nun: hat es mit der vielgepriesenen Gemüths-

bildung weiter nichts auf ſich? Dieſe Frage kann man beantworten, wenn man ſich klar gemacht hat, was unter Gemüth zu verſtehen iſt. Die Gemüthsbildner haben uns, wie geſagt, in Hinſicht dieſes Verſtändniſſes im Stiche gelaſſen, und nur Einer der Gegner, Herr Bartholomäy, hat in ſeiner Weiſe eine Section des Begriffes „Gemüth" geliefert. Verſuchen wir's in unſerer Weiſe.

Wir ſehen im geiſtigen Weſen des Menſchen nur eine Zweiheit: Intellect und Wille. Die Willensregungen, welche eine Richtung nach außen haben, und in des Menſchen Thun und Schaffen Geſtalt gewinnen, möchten wir objective nennen; diejenigen aber, welchen dieſe Richtung abgeht, ſubjective. Letztere pflegt man Gefühle zu nennen. Sie treten nach dem Geſetze der Polarität paarweiſe auf; der Liebe entſpricht z. B. ihr polarer Gegenſatz, der Haß. Wer das Gute liebt, haßt gleichzeitig das Gemeine. Die Freude paart ſich mit der Trauer ꝛc. ꝛc. Wir dürfen hier natürlich nur andeutungsweiſe verfahren, und müſſen den Leſer auffordern, zwiſchen den Zeilen zu leſen. — Die Urſachen der Willenserregungen nennen wir Motive. Bringt ein Motiv in einer Individualität ſchnell und leicht bedeutende ſubjective Willensregungen hervor, ſo ſagen wir: der Menſch hat Gemüth; geſchieht ſolches in gleicher Weiſe in Betreff der objectiven Willensregungen, ſo ſchreiben wir dem Menſchen Entſchiedenheit des Willens, Charakterkraft zu. Eine Individualität iſt ſo beſchaffen, daß die ſubjectiven Regungen auf das eingetretene Motiv vorzugsweiſe und mit überwie-

gender Intenſität auftreten; die andere zeigt vornehmlich objective Bewegungen; die dritte beide zugleich. Der Erſte iſt ein Empfindſamer, der Zweite ein Wirkſamer, der Dritte eine menſchliche Größe. Große Naturen haben nicht ſelten einen mäßigen Intellect, aber beide Willensrichtungen in bedeutendem Grade und bedeutender Stärke. Kommt Schärfe des Intellects hinzu, ſo entſteht ein Univerſalmenſch. Aus dieſen 4 Elementen macht die Schöpfung eine Unendlichkeit von Miſchungen und Variationen.

Die objective Willensrichtung iſt eine tranſitive, wenn ſie irgend welchen Stoff außer uns zum Zielpunkte hat, eine reflexive, wenn das wollende Subject zugleich Object ſeines Willens iſt. Im Prozeſſe der Selbſtbeherrſchung iſt der Einzelne z. B. Subject und Object ſeines Wollens zu gleicher Zeit.

Nun können in einem Menſchen die ſubjectiven Willensregungen zu ſchwach auftreten oder zu ſtark. Iſt Erſteres der Fall, ſo verfällt der Menſch leicht in den bedauerlichen Zuſtand innerer Kälte und Freudeloſigkeit; iſt aber Letzteres, ſo wird er leicht von innerem Feuer verzehrt und aufgerieben und in ſeinen objectiven Willensregungen mannichfach gehemmt.

Man bildet alſo das Gemüth des Menſchen, wenn man entweder die ſubjectiven Willensregungen anregt oder ihnen Ebenmaß verleiht.

Anregend verfährt man, wenn man irgend welche Erregung heraufbeſchwört. Je öfter ſolches geſchieht, um deſto leichter geſchieht es, und mit der Erweckung einer Sorte iſt der aller andern Vorſchub geleiſtet.

Eine ſolche Sorte bildet z. B. das Gefühl der Freude. Wir würden noch andere nennen, wenn wir nicht ausſchließlich das Gebiet des Unterrichts im Auge behalten wollten. — Was wir Intereſſe, Lernluſt ꝛc. nennen, iſt ebenfalls Freude. — Freude hat das Kind am Unterrichte, wenn es ſelbſt ſehen, ſelbſt vergleichen und abſtrahiren — mit Einem Worte, ſelbſtthätig ſein kann. Die Selbſtthätigkeit erregt um ſo größere Freude, je mehr ſie durch geſchickte Anleitung in der Uebung und Anwendung, oder in einem zweckmäßigen Schaffen, das nicht zum ausſchließlichen Zwecke der Bildung unternommen wird, hervortritt. Kurz: man regt das Gemüth an, wenn man die menſchliche Thätigkeit zum Zwecke der Bildung in ihrer Doppelrichtung auf eine geſchickte und entſprechende Manier aufzurufen weiß. Denn weil der Wille der Grund und das Weſen der Menſchen iſt, ſo bildet auch ſeine zweckmäßige Erregung eine Quelle der Freude und des Glücks, und iſt darum die Befriedigung des raſtloſen Thätigkeitstriebes ſo wohlthuend und beglückend. — Unterrichtet man aber antipeſtalozzianiſch, d. h. verkehrt, ſo unterdrückt man entweder jede energiſche Regung des Gemüths oder erzeugt den Gegenſatz deſſen, was man erzeugen ſollte: nämlich Unbehaglichkeit, Langeweile, Trauer, Haß und die objective Willensregung des Widerſpruchs und der Unart. Iſt der Menſch prädeſtinirt zu einer Ueberfülle ſubjectiver Willensregungen, ſo muß man ihn zur Selbſtbeherrſchung führen, d. h. man muß die reflexive Willensrichtung aufrufen und zu dem Behufe die objective Richtung überhaupt zu ſtärken ſuchen.

Solches geſchieht durch das Verlangen gediegener Sammlung und Aufmerkſamkeit während des Unterrichts, durch den Kampf gegen Unordnung und Flüchtigkeit. Selbſtverſtändlich hat in dieſer Beziehung der Unterricht weniger Macht, als die übrigen Erziehungsmittel. Die Selbſtbeherrſchung wird endlich erzielt durch die Einſicht und durch Selbſterkenntniß. Wer ſich ſelbſt kennt, der hält die Motive fern, welche Unheil in Betreff ſeines Willens anrichten könnten, oder er läßt, wenn er ſolchem Motive nicht Schweigen gebieten kann, ein anderes wirken, das eine entgegengeſetzte Erregung erzeugt und ſomit die unerwünſchte Bewegung paralyſirt. Das Gebiet der Entwickelung richtiger Selbſterkenntniß und edler Motive iſt es, welches von dem Religionsunterrichte ganz vornehmlich angebaut werden ſoll.

Das nöthige Maß von Selbſtbeherrſchung wird durch lange Uebung erworben. Eine gute Schuldiſciplin und der richtige Geiſt in dem Schulganzen überhaupt bahnen an, wonach der innerlich geſinnte Menſch ſein ganzes Leben hindurch ringt — ich meine die ethiſche Freiheit.

VI.

Offenes Wort

an den Vorstand der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungs-Wesens in Hamburg.

Als Sie, m. H., an Ihrem Stiftungsfeste den Beschluß der Majorität Ihrer Gesellschaft, „jüdische Lehrer nicht aufnehmen zu wollen," an die Oeffentlichkeit brachten, bemerkte Schreiber dieses wohl eine gewisse Verlegenheit an Ihren Sprechern; aber die Darstellungen dieser Herren gaben keinesweges der Hoffnung Raum, daß man an maßgebender Stätte in sich gehen und aufheben werde, was nur Verderben bringen kann. Ich wünsche der Gesellschaft, die nach mancher Seite hin erfolgreich zu wirken vermag, wie keine andere, weder bedeutenden Schaden noch ein seliges Ende, und halte es daher für meine Pflicht, noch einmal schriftlich zu Ihnen zu reden, wie ich es bereits mündlich gethan. Wenn meine Worte Ihnen nicht gefallen, so widerlegen Sie, wenn Sie können, oder werfen Sie mich aus Ihrem Verein, wenn Sie wollen.

Ihr Berichterſtatter, Herr Schlüter, ein Mann, der als unmittelbarer Schüler Dieſterweg's mir vermuthlich näher ſteht, als die übrigen Mitglieder des Vorſtandes, ſuchte den Verein feierlich gegen den Vorwurf der Intoleranz zu verwahren. Toleranz, beſter Freund Schlüter, heißt bekantlich Duldſamkeit. Wenn mit dieſem Fremdwort, das ich an und für ſich nicht leiden mag, nur geſagt werden ſoll, man halte es für ſeine Pflicht, Nichtchriſten nicht zu verfolgen, ſo haben Sie Recht. Ihr Verein wird ſchwerlich eine allgemeine Judenverfolgung auf dem Gebiet der Lehrerwelt anſtiften, und unſere jüdiſchen Standesgenoſſen werden angeſichts Ihres Beſchluſſes nach wie vor ruhig ſchlafen, wenn ſie ſonſt körperlich dazu disponirt ſind. Nach vernünftigen und humanen Begriffen aber iſt man dann erſt wahrhaft tolerant, wenn man es nicht verſchmäht, auf neutralem Gebiete, d. h. auf ſolchem, wo die Confeſſion nicht unmittelbar in Betracht kommt, mit Nichtchriſten Hand in Hand zu gehen, mit ihnen in Frieden und Freundſchaft zu wirken und zu ſtreben. Das erziehliche Gebiet iſt nun unzweifelhaft ſolch ein neutraler Boden, und wer ihn dafür hält, kann und wird den Vorwurf der Intoleranz nicht zurücknehmen.

Sie wiſſen, m. H., — als Lehrer des 19ten Jahrhunderts müſſen Sie es wiſſen — daß die Pädagogik auf Beobachtung und Erkenntniß der Menſchennatur und ihrer Entwicklungsgeſetze beruht. Dieſe Geſetze, das wiſſen Sie auch, m. H., ſind für alle Adamskinder dieſelben, ſie gelten für Jeden, gleichviel ob er von Sem, Ham oder Japhet abſtammt. Darum, m. H.,

giebt es eine allgemeine Pädagogik. Leo, Stahl, Gerlach und Consorten kennen freilich nur eine specifisch christliche Pägagogik. Christus habe gesagt, meint man: Lasset die Kindlein zu mir kommen! und damit sei das Banner der christlichen Pädagogik aufgesteckt. Die Schleppträger dieser Herren des Krebsritterthums, z. B. Herr Schulrath Bormann in Berlin, verkünden geradezu, daß die Lehre vom Sündenfall und der Erlösung durch Christi Blut den Inbegriff aller Pädagogik enthalte. Das bekannte schöne Wort Christi erscholl auch neulich von Ihrem Vereinskatheder. Aber, m. H., vergessen Sie nicht, daß der Heiland vermuthlich nicht gesprochen hat: Lasset die Kindlein zu mir kommen! sondern: Lasset die Kindlein zu mir kommen. — Zu mir! rufen Hengstenberg und Stahl, zu mir! Leo und Stiehl. Rufen und posaunen Sie mit Ihnen, m. H.; aber verlassen Sie sich darauf, daß Sie dann Zweige jenes dürren Baumes sind, welcher abgehauen und ins Feuer geworfen wird, und dem schon die Art an die Wurzel gelegt ist!

Wollen Sie wirklich, m. H., daß Ihre Gesellschaft das Zeichen des Krebses auf seine Fahne male? Wollen Sie wirklich, daß dieser herrliche Verein der Partei angehöre, welcher der edle Regent von Preußen schon die Todtenglocke hat läuten lassen? Wollen Sie wirklich keine allgemeine Pädagogik, sondern eine christliche, und nicht einmal ein allgemein-christliche, sondern consequenter Weise eine lutherische, reformirte, herrenhuterische, quäkerische u. dgl. Pädagogik? Sehen Sie wirklich eine besondere Erziehungskunst für Christen,

Juden, Botocuden, und Kakerlaken? Beſinnen Sie ſich, m. H.; Sie können — dazu ſcheinen Sie mir zu vernünftig — ſolchem Unſinn unmöglich huldigen!

Setzen wir nichtsdeſtoweniger den Fall, Sie wollen das dennoch. Wäre es ſo — nun, meine Geſinnungsgenoſſen würden Sie dann lebhaft bedauern und in ehrenhafter Weiſe bekämpfen, dennoch aber nicht begreifen können, warum Sie Juden den Eingang verſchließen. Die Pädagogik iſt ja weit mehr Kunſt als Wiſſenſchaft; ſie kennt ein Syſtem der Methodik, eine Kunſtlehre. Oder phantaſiren Sie wohl gar von chriſtlichen Rechen-, Geometrieſtunden ꝛc.? Sie meinen doch wohl nicht, daß man von jüdiſchen Lehrern auf dieſem Gebiete der Methodik nichts zu lernen vermag? Ich will Ihnen etwas erzählen, m. H.: Als der Finnländer Cygnäus, ein lutheriſcher Geiſtlicher, ſämmtliche Schulen Deutſchlands und der angrenzenden Länder beſuchte, ſah er ſich nach vollbrachter Reiſe gezwungen, der Schule des Herrn Dr. Stern in Frankfurt a/M. in ſeiner Beurtheilung die hervorragendſte Stelle einzuräumen. Meiner Meinung nach giebt es auch unter den iſraelitiſchen Lehrern unſerer Stadt manchen braven Mann, von dem wir recht viel lernen können.

Warum alſo wollen Sie keine Juden aufnehmen? — Glauben Sie denn, daß die Juden nicht ſchweigen und Ihre Anſicht ehren werden, wenn Sie ein ſpecifiſch chriſtliches Thema abhandeln? Würden Sie Tumult machen, wenn ein frommer Jude unter Ihnen im Sinn und Glauben ſeiner Väter redete? Könnten Sie einer pädagogiſch tüchtigen Arbeit eines Juden

Ihren Beifall versagen? Und glauben Sie, daß der Jude nicht dankbar ist, wenn Sie ein Gleiches thun? Sie sind abscheulich intolerant, m. H. Sie wollen nicht mit Juden zusammengehen, weil Sie es eben nicht wollen; vernünftige und haltbare Gründe können Sie unmöglich für Ihr Gebahren vorbringen.

Wäre Ihre Gesellschaft ein gewöhnlicher Verein, eine Privatverbindung, so wäre gegen Ihren Beschluß im Grunde nichts weiter zu sagen, als daß er eben die Gesinnung intoleranter Menschen documentire. Jede Vereinigung kann und soll ihr Wesen natürlich ungehindert treiben, wenn dieses Wesen auch noch so blödsinniger Art ist; sie kann es treiben, wenn dadurch keine Collision mit den Staatsgesetzen hervorgerufen wird. Jeder hat ja die Freiheit, hinzuzutreten oder auszuscheiden, je nach Belieben. Eine Privatverbindung kann dem bösartigsten Kritiker zurufen: Was geht's dich an, was wir treiben? wir leben nach unserm Gefallen und kümmern uns nicht um vorlaute Angriffe. — Ihre Gesellschaft aber ist eine vom Staate anerkannte moralische Person, die sich die Förderung nicht nur des innern, sondern auch des äußern Wohles der Lehrer zur Aufgabe gestellt hat und über bedeutende, durch den Wohlthätigkeitssinn unserer Mitbürger zusammengebrachte Mittel gebietet. Ein Mitglied Ihrer Kassen kann nicht so ohne Weiteres austreten, wenn ihm das Treiben bei Ihnen zu bunt wird; ja die äußerlich mißliche Lage vieler Lehrer macht es nothwendig, daß sie vernünftigerweise Ihre Vereinigung suchen. Wenn also jemals eine Gesellschaft von

Lehrern alle Urſache, ja die Pflicht hat, ſich auf neutralen pädagogiſchen Boden zu ſtellen und jede religiöſe Anſicht zu ehren, ſo iſt es die Ihrige. Sie aber bereiten dem Lehrer, der durch ſeine Verhältniſſe gezwungen iſt, in Ihrer Geſellſchaft zu bleiben, durch Ihre Beſchlüſſe allerlei Aerger und Qual; Sie nehmen von wohlthätigen Juden Beiträge für Ihre Kaſſen an und ſchließen die Juden aus. „Wehe denen, durch welchen Aergerniß kommt!"

Es iſt mir ſchlechterdings unbegreiflich, wie der Mann, der an der Spitze der Geſellſchaft ſteht und alſo durchgreifenden Einfluß hat, wie der Mann, den ich ſonſt ehre und hochſchätze, in dem fraglichen Punkt nicht gleicher Meinung mit mir ſein kann. Ich ſehe ein unlösbares Räthſel, wenn ich überlege, wie dieſer ſelbige Mann auch an der Spitze einer Loge ſteht, in welcher man den Juden brüderlichſt die Hand reicht. Als Freimaurer weiß ich, was das beſagen will; als ſolcher ſtehe ich dem Mann näher, der durch ſein jüngſtes Verhalten auf dem Katheder mich in fortwährendes maßloſes Erſtaunen verſetzt, das ich auch jetzt, wo ich dieſes ſchreibe, nicht zurückhalten kann. Nur eine Vermuthung iſt „der Graf Orindur," der mir ſchließlich „dieſen Zwieſpalt der Natur" einigermaßen erklärt. Ich will ſie Ihnen, um ganz aufrichtig zu ſein, nicht vorenthalten. Es ſcheint mir nämlich, daß der ganze Beſchluß Reſultat perſönlicher Cabale iſt. Die hervorragenden Mitglieder und bisherigen Tonangeber der Geſellſchaft fürchten ihre gleichgeſtellten Collegen des ſchulwiſſenſchaftlichen Bildungsvereins; ſie erwarten,

daß die Macht der letzteren durch den Hinzutritt der Juden verstärkt wird. — Die Politik, im gehässigsten Sinne dieses Wortes, scheint mir hier die Hauptrolle zu spielen. Aber glauben Sie sicher, m. H., solche Politik führt zu nichts Gutem. In so ernsten Zeiten, wie in der unserigen, ist Jeder verloren, der sich durch diese oder jene kleinliche Gesinnung und nicht durch feste Grundsätze leiten läßt. In so ernsten Zeiten kann ein Präsident, der sich mit seinem Collegium auf ein Schaukelsystem einläßt, die schönste Vereinigung in den Sumpf führen. — Sie scheinen mir, m. H., auf diesen gefährlichen Abweg gerathen zu sein, und ich rathe Ihnen umzukehren und männlich dem Geiste der Wahrheit und der festen Ueberzeugung zu huldigen, oder Ihre Stelle entschiedeneren Geistern einzuräumen. Soll schon Jeder für das Wohl der Gesellschaft streben, so sind Sie für dieses Wohl doppelt und dreifach verantwortlich; Sie sollen ihm dienen mit Selbstverleugnung und Selbstaufopferung. Denn eine so herrliche Vereinigung soll und darf nimmermehr leiden, und jede Versündigung an ihr kränkt die Manen der hingeschiedenen Stifter und Beförderer und schreit laut zum Himmel. Ihr Vertrauen auf Gott, das Sie am Stiftungstage aussprachen, ist ungerechtfertigt, wenn Sie gegen die Vernunft verfahren. Gott wird und will Keinen retten, der sich durch eigene Schuld ins Verderben bringt.

Also, m. H., thun Sie zunächst das Ihrige!

20. Nov. 1859.

3.

Nekrologe.

I.

Wilhelm Middendorff.

Am Abende des 21. September 1849 saß ein Mann mit silberweißen Haaren in dem Versammlungszimmer eines hiesigen Instituts. Ein Kreis von Männern und Frauen hatte die Blicke auf das würdige Haupt gewendet, lauschte auf seine Worte und sah mit Wohlgefallen in das leuchtende jugendliche Auge des begeisterten Redners. Er erzählte, wie er in Berlin als studiosus theologiae mit „Vater Jahn" zusammengetroffen, wie er mit diesem Manne herzinnige Stunden verlebt, und wie ihn eben dieser Mann auf den „curiosen Kauz" aus Thüringen aufmerksam gemacht habe, der aus Steinen, Spinngeweben ꝛc. gar Wunderbares herauslesen könne. Er erzählte weiter, wie es ihm in Berlin noch nicht vergönnt gewesen, diesen curiosen Kauz kennen zu lernen; wie nun zuerst der große Lehrer Schleiermacher auch ihm die Hände auf das Haupt gelegt und ihn zum Mitgliede der „wilden verwegenen Jagd Lützows" feierlich eingesegnet habe. Endlich im Feldlager sei ihm jener Mann aus Thüringen entgegengekommen, der vom ersten Augenblicke ihrer Bekanntschaft an sein Freund, Lebens- und Berufsgenosse geworden sei. Und nun erzählte er von diesem Freunde, von seinem unermüdlichen Forschertriebe, seiner ursprünglichen Klarheit und

Tiefe. Er ſchilderte die Wirkſamkeit dieſes Freundes im mineralogiſchen Muſeum zu Berlin, das plötzliche Verſchwinden deſſelben aus einer einträglichen Staatsanſtellung und den Beginn des Erziehungsunternehmens Friedrich Fröbels, zu welchem Unternehmen keine weiteren Mittel zu Gebote ſtanden, als der Ertrag einer großen Mineralienſammlung. Er ſelbſt, Middendorff, habe nun gleichfalls das „deutſche Athen" verlaſſen und ſei nach Weſtphalen zu den Seinigen gewandert, mit dem feſten Entſchluß in der Bruſt, dem Erziehungsgedanken des Freundes Alles und Je— des zu opfern. „Umſonſt (ſo erzählte der Greis mit dem jugendlichen Weſen) war das Flehen meiner Eltern, das mich von meinem Entſchluſſe abzubringen und mich zu bewegen ſuchte, die Stelle eines Seelſorgers anzunehmen und in der Heimath zu bleiben. Ueber ein Kleines, ſo ſtand ich im Schalthale des Thüringer Waldes wieder vor meinem Freunde und theilte mit ihm das qualvoll-glückliche Geſchick einer hohen Wirkſamkeit bei äußerſter Anſtrengung und faſt unglaublicher Entbehrung." Und nun ſchilderte er dieſe Anſtrengung und dieſe Entbehrung, um die Macht jener Idee darzuſtellen, welche das Leben der für dieſelbe wirkenden Männer ſo ganz und gar beſtimmte. — Die Zuhörer waren in hohem Grade angeregt und erregt und drückten dem in Rede ſtehenden Manne beim Abſchiede warm und dankbar die Hand.

Nach zwei Tagen ſtrömte eine große Menſchenmenge in die Börſen-Arcaden; im großen Saale derſelben ſtand eine mit rothem Sammet beſchlagene Red-

nerbühne. Eine große Zuhörerſchaar richtete das Auge auf dieſen Punkt. Middendorff erſchien. Leiſe und ſchüchtern entquollen die fließenden Worte ſeinem Munde. Er ſchilderte in philoſophiſchen Sätzen den Gang des großen Entwickelungsſtromes, und den der Pädagogik, das Verhältniß Fröbels zu den hervorragenden Vorgängern. Dann griff er hinein in die beſtehenden Verhältniſſe des Familienlebens, und entrollte mit ſteigender Wärme und Begeiſterung ein ergreifendes Bild. Als er nun die damals in den Vordergrund tretende Idee von der Emancipation des Weibes hart angriff und von der Erziehung als dem natürlichen Boden hoher weiblicher Thätigkeit ſprach: da dröhnte es donnernd durch den Saal. Der Redner ſtockte. Hamburger Beifallsbezeugungen, zu denen bekanntlich auch die untern Extremitäten gebraucht werden, hielt er für Mißfallsäußerungen. Von oben herab gab man dem äußerſt ruhig daſtehenden Diener einer hohen Sache genügende Aufklärung — und auf's Neue rauſchte der Strom ſeiner Rede. Mit geſpannter Aufmerkſamkeit waren die Zuhörer dem Führer zwei Stunden lang gefolgt. Hoch erfreut und erhoben verließen alle den Saal. — Middendorff hatte Friedrich Fröbel eine herrliche Bahn bereitet; ja dieſe Bahn war faſt zu glatt für den aller äußeren Vorzüge der Perſon wie der Rede entbehrenden Alten. — Moſes war hier, aber Aaron fehlte.

Vier Jahre noch wirkte Middendorff wieder in ſeiner Anſtalt Keilhau bei Rudolſtadt; da plötzlich, am 27. November 1853, ſchloß ein Nervenſchlag ſeine

Augen und endigte ſein vielbewegtes, außerordentlich wirkſames Daſein, ein Daſein von intuitiver Wahrheit, Klarheit und Lebenstreue. — Friede ſeiner Aſche! — Hoffentlich zeichnet eine fähige Hand ſein vollſtändiges Lebensbild.*) Hier ſind dieſe wenigen Zeilen, die an ſeine hieſige Wirkſamkeit erinnern, ohne Zweifel an ihrer Stelle.

II.

Doris Lütkens, geb. von Coſſel.

Am 10. Mai 1858 ward dieſe würdige und ſchöne, in weiteren Kreiſen wirkſame und bekannte Seele abgerufen. Mit Freuden folge ich der Aufforderung, einige Worte zum Gedächtniß dieſer hochgeſinnten Frau niederzuſchreiben. Ich trete in ſubjectiver Weiſe auf, weil ich ihr neun Jahre lang nahe ſtand und es mir darum ſchwer fallen würde, der ruhigen Objectivität Rechnung zu tragen.

Doris Lütkens wurde am 25. Dec. 1793 auf einem Rittergute Holſteins, in Jersbeck, geboren. Sie war als Kind Liebling ihres Vaters, des Gutsbeſitzers von Coſſel, eines Mannes, der damals mit zeitlichen Gütern reichlich geſegnet war. Sie war Liebling, weil ſie ſich früh durch außerordentliche Gaben des Geiſtes und Herzens, durch Anhänglichkeit und Dankbarkeit, durch Treue und ruhige Feſtigkeit mitten unter den Wechſelfällen des Lebens auszeichnete. Sie genoß eine ſorgfältige, ariſtokratiſche Erziehung. Eine frühzeitige

*) Siehe: Dieſterweg, Jahrbuch für 1855.

Hinneigung zur Kunſt und zu künſtleriſchen Beſtrebungen machte ſich in ihr geltend und wurde gepflegt und entwickelt; dieſe Neigung hat ſie nie verlaſſen. Daneben erhielt ihr kräftiger, faſt männlicher Geiſt hinreichende Nahrung. Ganz hingegeben der Ausbildung ihrer künſtleriſchen und wiſſenſchaftlichen Talente, durchlebte ſie eine heitere, glückliche Jugendzeit und war der Stolz und die Freude ihres Vaters — bis ein rauher Nordwind, von dem ich nicht genau weiß, welche Urſachen er hatte, den Baum ihres äußeren Glückes zerbrach, wodurch ſie mit andern Mitgliedern der einſt ſo hochgeſtellten Familie auf ſich ſelbſt angewieſen wurde. Ihr äußeres Glück war zerſchmettert, nicht ſo ihr inneres, welches nie von ihr gewichen iſt. Es iſt nicht von ihr gewichen, weil ſich neben den wiſſenſchaftlichen und künſtleriſchen Talenten eine intenſive, ihr ganzes Sein durchdringende Religioſität entwickelte, welche ihr eine ungewöhnliche Ruhe, Heiterkeit und Feſtigkeit mitten unter den Stürmen des Lebens verlieh. Dieſer köſtliche Schatz hatte durch ihre Erziehung und Neigung die Form der ſogenannten Orthodoxie angenommen. Aber ſie gehörte nicht zu den orthodoxen Leuten, welche an der Schale haften, ohne den Kern aller Richtungen, die wirkliche Religioſität, erfaßt zu haben; nicht zu denen, welche nicht begreifen können, daß eben dieſe Religioſität in jedem Individuum ein eigenthümliches Gewand annimmt und annehmen muß, und daß man dieſer Sonderbildung eben ſo große Achtung ſchuldig iſt, wie der Individualität eines Menſchen überhaupt; auch nicht zu denen, welche in ihrer Ueberzeu-

gung, das Beſte erfaßt zu haben, demuthsdünkelhaft und bedauernd auf andere herabſehen, die anderen Sinnes ſind; nicht zu den Zeloten und Eiferern, nicht zu denen, welchen ihre Orthodoxie ein Hemmſchuh iſt in Hinſicht des eigenen inneren Fortſchritts und ein ſchwarzes Glas, durch welches alle neuen Triebe des menſchlichen Entwicklungsbaumes dunkel und trübe erſcheinen: ſie war eine orthodoxe Frau, aber ſie war mehr als das, eine im hohen und bedeutendſten Sinne religiöſe Frau, die darnach ſtrebte, „mitten in dem Endlichen Eins zu ſein mit dem Unendlichen" und ein reines, Gott wohlgefälliges Leben zu führen im Dienſte der Menſchheit. Nie habe ich von ihr ein wegwerfendes Urtheil gehört, wenn ich ihr gegenüber Gedanken und Ueberzeugungen ausſprach, die den ihrigen ſchnurſtracks entgegenſtanden; nie ſah ich ſie heftig, wenn ich in jugendlichem Uebermuthe polterte und zankte; ſie ſetzte mir dann lächelnd und ſcherzend die Stühle aus dem Wege. Nie verminderte ſich durch meine oft extravaganten Aeußerungen die Zuneigung, welche ſie „dem Tollkopf, ihrem Sohn" ſchenkte, und auf welche ich noch heute ſtolz bin. Ich hörte auch nie von ihr ein hartes Urtheil über Richtungen und Beſtrebungen, denen ſie nicht unbedingt hold ſein konnte; ſondern ſtets ſah ich ſie bemüht, aus allem die guten Seiten herauszufinden und aufzuzählen, obgleich ſie ſtets ſehr entſchieden ihren eigenen Weg zu gehen wußte und ging. Doch — ich muß zur Sache zurückkehren."

1834, d. 13. Juli, verheirathete ſich die damals ſchon Vielgeprüfte mit dem hieſigen Schulvorſteher

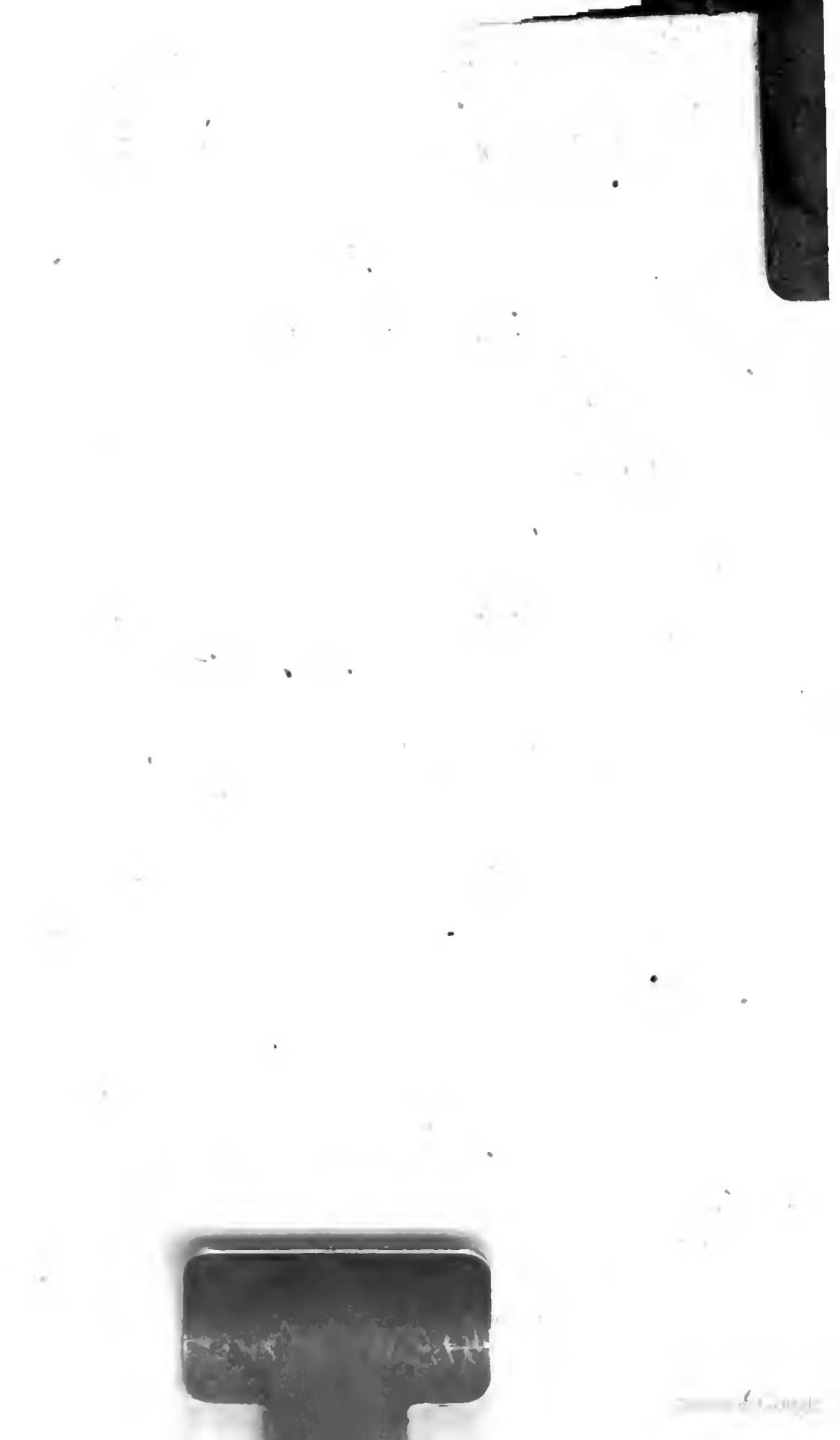
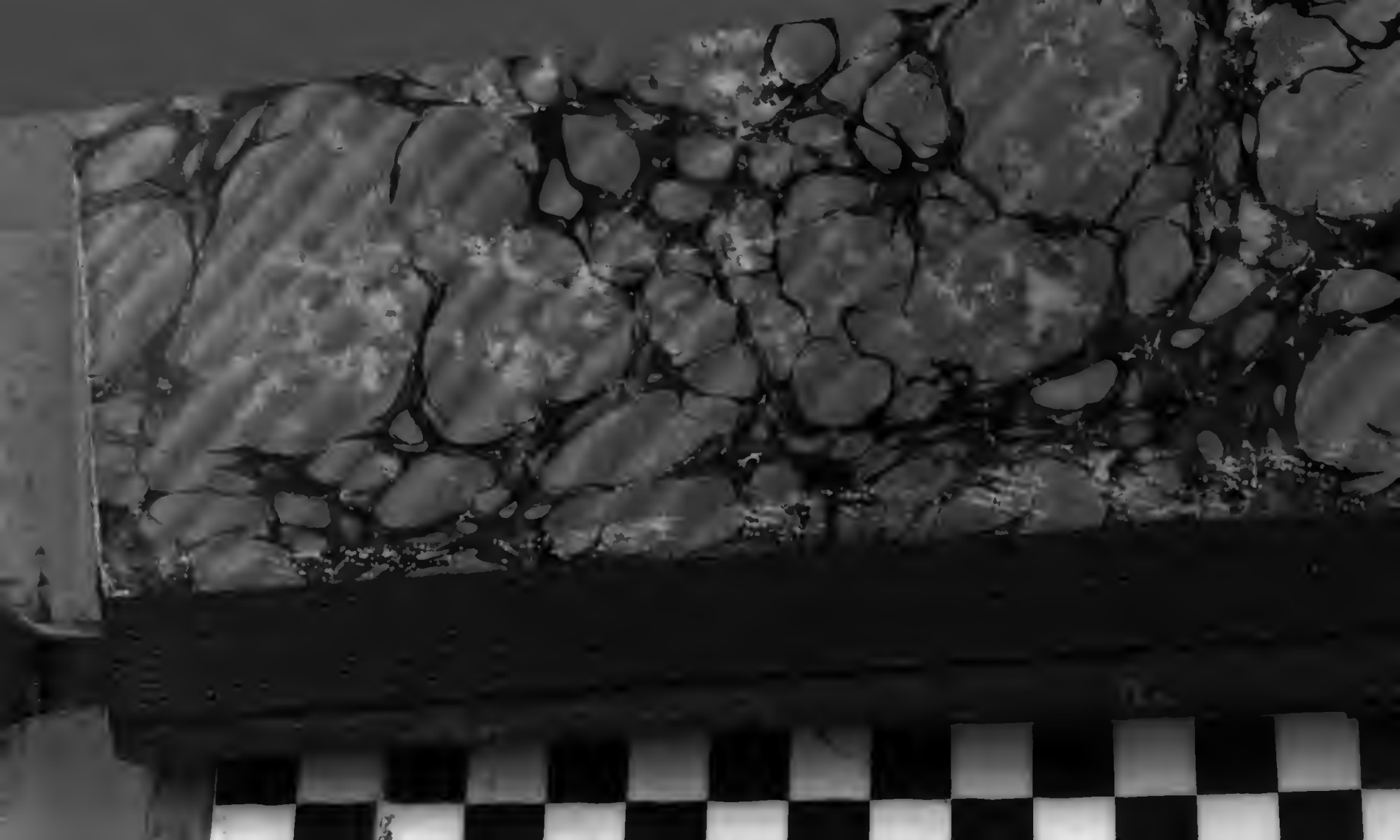
Lütkens, gewiß auch mit der Nebenabsicht, durch diesen Schritt ihr reiches inneres Leben und mannichfaltige Bildung der Erziehung der Menschen zu weihen. Nach einigen Jahren traf sie neues Unheil: Lütkens mußte seine einst in hohem Grade blühende Schule schließen. Es ist hier nicht der Ort, darzulegen, warum er das mußte. Die Frau verlor wiederum weder den Kopf noch den Herzensmuth. Sie ernährte sich und ihren Mann durch die Anfertigung von Portraits und andere künstlerische Arbeiten, bis es ihr „die Vorsehung nahe legte", die Aufgabe zu ergreifen, vor deren Größe und Wichtigkeit sie anfänglich zurückbebte. Es wurde ihr 1841 Concession zu der Errichtung einer Mädchenschule angeboten. Sie nahm dieselbe an und begann ihre Schöpfung, der sie 17 Jahre hindurch vorstand. Einige Jahre ist sie mit der Gründung und Weiterführung still beschäftigt. Dann erhebt sie ihren Blick und verfolgt, der Natur außergewöhnlicher Menschen gemäß, die weitgreifendsten Plane. Der Aufruf Friedr. Fröbel's zieht sie 1848 nach Rudolstadt zu einer Versammlung, auf welcher die Kindergartenfrage besprochen und erläutert wurde. Jetzt ist sie mit ganzer Seele dieser Sache zugethan. Sie reist umher, um eingerichtete Kindergärten zu sehen und dadurch die Sache selbst aus der Anschauung kennen zu lernen. In Dresden beredet sie die damals dort weilende einzige Tochter Wilhelm Middendorff's, zu ihrem Oheim zu gehen, um die neue Idee kennen zu lernen und dann zu ihr nach Hamburg zu kommen. Hier war sie die Erste, welche für die Fröbel'sche Sache durch

Wort, Schrift und That wirkte. Vor 1848 schon gedachte sie ein Seminar für Lehrerinnen mit ihrer Anstalt zu verbinden. Sie veröffentlichte „Gedanken zur Gründung eines hiesigen Seminars für Lehrerinnen" ꝛc., correspondirte mit vielen pädagogischen Berühmtheiten über diese ihre Idee, deren Verwirklichung sie nie erlebt hat und nie erleben konnte, wie derjenige sofort einsehen mußte, welcher mit der Eigenthümlichkeit der regsamen Frau und den hiesigen Verhältnissen bekannt war. Die Anstalt sollte allen Stufen einer gediegenen weiblichen Bildung Rechnung tragen; der Kindergarten sollte die Basis, die Fortbildungsanstalt für confirmirte Mädchen die Spitze bilden und das Seminar dem Ganzen die Krone aufsetzen. Alles war im Entwurf schon auf dem Papiere fertig und stand in der Idee vollendet da. Ihre Aufsätze und Schriften über diese kühne Idee strotzen von hohen Gedanken, feinen Bemerkungen, vortrefflichen Explicationen, zeigen eine merkwürdige Urtheilskraft, logische Schärfe und originelle Denkweise. — Vieles davon ist auf dem Papiere geblieben und mußte es bleiben; denn auch sie sah, wie die meisten originalen Menschen, über die Hindernisse mit einer merkwürdigen, sie hinterher störenden und züchtigenden Leichtigkeit hinweg und ihre Kraft und praktische Begabung stand mit ihren Ideen und Entschlüssen in keinem Verhältniß. Sie war groß in ihrer Theorie und in Hinsicht der schöpferischen, anregenden Kraft, aber weniger tüchtig in Betreff der scharfen Erschauung und der energischen Hinwegräumung materieller und anderer Hindernisse.

Was hätte diese Frau sein und wirken können, wenn ihr ein Mann geworden, der diesen Mangel auszufüllen im Stande gewesen wäre! Siegmund Lütkens war eine gute Seele, aber er war nicht dieser Mann, wurde auch schon 1849 durch den Tod abgerufen. Sie bewahrte ihm ein stetes dankbares, liebevolles Andenken und wirkte mit aller Energie fort. Der Kindergarten des Institutes blühte, die Schule ging ihren ruhigen Gang, und selbst die Fortbildungsanstalt erlebte einige Keimversuche. Für die Verwirklichung der Fröbelschen Idee war sie unausgesetzt thätig. 1849 bewog sie W. Middendorff für dieselbe hier öffentlich das Wort zu ergreifen, welche Maßregel hier am Ort einen entscheidenden Erfolg hatte. Sie selbst wirkte in dem von ihr gegründeten Organe, das anfänglich den Titel „Pädagogische Mittheilungen", später den „Unsere Kinder" trug, nach den verschiedensten Seiten hin anregend. „Unsere Kinder" sollte das Organ eines großen erziehlichen Vereins sein, den sie zu gründen gedachte. Sie brach auch mit den Gegnern hier und da eine kräftige Lanze. Man lese nur den Briefwechsel mit J. Fölsing, dem jetzigen Herrn Dr. Fölsing in Darmstadt. Wie klein, wie nichtsbedeutend erscheint dieser Mann in seinen zum Theil gänzlich confusen Briefen, wie sanft und entschieden, wie scharf, würdig und tüchtig Doris Lütkens in den ihrigen! — Wer sollte ohne die beigefügte Unterschrift glauben, daß jene ein Mann, diese eine Frau geschrieben hat! — Auch durch gediegene Beiträge für andere Zeitschriften, durch veröffentlichte künstlerische Leistun-

gen für den Zeichenunterricht und zum Zwecke der Pflege jugendlichen Thätigkeitstriebes wurde ſie in den weiteſten Kreiſen bekannt, und die tüchtigſten Pädagogen, unter Andern Dieſterweg, Seinecke u. ſ. w., ſuchten ſie auf und nannten ihren Namen mit Hochachtung und Ehrerbietung.

Leider mußten wir erleben, daß ihre ſprudelnde, geniale Kraft ſehr bald den Höhepunkt überſchritt. Die mannichfachen Hinderniſſe rieben dieſe Kraft auf. Sie ſah ihre Schöpfungen zum Theil eben ſo ſchnell verwelken, wie ſie aufgeblüht waren. Der zerſtörende Hauch des Todes begann ſeine jahrelange, langſame Wirkung. Sie kämpfte männlich gegen den vernichtenden Wurm und behielt ihre alte Ergebenheit, ihre ſtille Heiterkeit, ihre unendliche Milde und ihren tiefen Ernſt, wodurch ſie im Kreiſe ihrer Zöglinge Außerordentliches zu wirken wußte, bis an ihr Lebensende. Aber ſie mußte ſich mehr und mehr zurückziehen und ihre Sache gehen laſſen, wie ſie ging. Ich hatte mannichfache Gelegenheit, mich mit ihr über den Gang der Dinge zu unterreden; ſie wurde ſanfter und immer ergebener, und fühlte ſchon lange, daß der Tod nahen würde, der ſie am 10. Mai 1858 traf. Ihr ganzes Leben zeigt eine unverkennbare, tragiſche Seite. Sie hat der Erde ihren Tribut abgetragen und auf den Altar der Menſchheit ein nicht unbedeutendes Scherflein niedergelegt, „den Beſten ihrer Zeit genug gethan" und darum auch gelebt „für alle Zeiten". Viele werden ihr Andenken in treuer Liebe bewahren.

Möge ſie ſanft ruhen und die Erde ihr leicht werden!

Halle, Druck von H. W. Schmidt.